Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

I 3977

1

ANUL XVI

IANUARIE, 1967

2990

- IUI 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU ; Conf. dr. MARIA GIURGEA ; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lctor SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef scție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3977

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Revista de pedagogie

1

ANUL XVI 1967

IANUARIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2022

SUMAR

EDITORIAL — Pag

Itinerar — 1967 3

STUDII ȘI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: Pedagogia contemporană și cercetările interdisciplinare 7

Ion Dumitrescu, Petre Bărbulescu: Contribuția școlii și a organizației U.T.C. din școală la formarea idealului de viață la elevi 21

Vasile V. Popescu, Aurelia Nicolau: Despre sistematizarea concentrică și lineară a conținutului învățământului . . 35

Paul Popescu-Neveanu, Cezarina Nicolau: Studiul unor particularități ale percepției vizuale la elevii cu aptitudini pentru arta plastică 47

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Mihai Avădanii: Societatea pentru învățătura poporului român (Secția Iași) 61

Miron Ionescu: Grigorie Obradovici 66

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Maximilian Bendorfeanu, Ștefan Linul: Unele particularități ale muncii educative în liceele de specialitate 72

Elvira Crețu: Considerații cu privire la verificarea cunoștințelor în cadrul lecțiilor de citire 77

Elena Someșeanu-Adamescu: Contribuția literaturii pentru copii la educația preșcolarilor 83

I. Șușală: Unele probleme ale predării desenului „tehnic" la clasele a V-a, a VI-a, a VII-a 89

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Silvia Cernichievici: Orientări contemporane în umanismul filozofic și pedagogia 96

Didina Bărbulescu: Dezvoltarea învățământului în Siria . . 106

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Mihai Golu: Moment semnificativ în dezvoltarea psihologiei românești 113

Ilie Popescu-Teiușan: 140 de ani de la înființarea Liceului „N. Bălcescu" din Craiova 116

RECENZII

* * * Aspecte ale acțiunii educaționale în societatea românească de azi. *(Pavel Apostol)* 118

Ovidiu Bădina: Cercetarea sociologică concretă. Tradiții românești. *(Leon Țopa)* 122

Vasile Popeangă: Presa pedagogică din Transilvania (1860—1918) *(Vasile Netea)* 125

8630

СОДЕРЖАНИЕ

Маршрут — 1967 * **Станчу Стоян**, Современная педагогика и межпредметные исследования * **И. Думитреску, П. Бэрбулеску**, Вклад школы и школьной организации СКМ в формировании жизненного идеала у учащихся * **В. Попеску, А. Николау.** Изучение некоторых особенностей зрительного восприятия у учащихся с наклонностями к изобразительному искусству * **М. Авэданий**, Общество по образованию румынского народа (Ясский отдел) * **М. Йонеску, Григорий Обрадович М. Бендорфяну, Шт. Линул**, Некоторые особенности воспитательной работы в специальныхлицеях * **Е. Крецу**, Контроль знаний в I—IV классах * **Е. Адамеску**, Вклад детской литературы в воспитании дошкольников * **И. Шушалэ**, О некоторых вопросах преподавания тематического рисования в V—VII классах **С. Черникиевич**, Современные направления в философском гуманизме * **Д. Бэрбулеску**, Развитие образования в Сирии * **М. Голу**, Значительный момент в развитии румынской психологии * **И. Попеску-Теюшан**, 140-летие лицея им. Н. Бэлческу * О некоторых сторонах воспитательного действия в румынском современном обществе (П. Апостол) * **О. Бэдина**, Социологическое конкретное исследование (Румынские традиции) (Л. Цопа) * **В. Попянгэ**, Педагогическая печать в Трансильвании (В. Нетя).

SOMMAIRE

Itinéraire — 1967 ★ **Stanciu Stoian**, La pédagogie contemporaine et les recherches interdisciplinaires ★ **Ion Dumitrescu, Petre Bărbulescu**, La contribution de l'école et de l'Organisation des Jeunesses Communistes (U.T.C.) des écoles à la formation de l'idéal de vie chez les élèves ★ **Vasile V. Popescu, Aurelia Nicolau**, Concernant la systématisation concentrique et linéaire du contenu de l'enseignement ★ **Paul Popescu-Neveanu, Cezarian Nicolau**, L'étude de quelques particularités de la perception visuelle chez les élèves doués pour les arts plastiques ★ **Mihai Avădanii**, La Société pour l'instruction du peuple roumain (la Section de Jassy) ★ **Miron Ionescu**, Grigorie Obradovici ★ **Maximilian Bendorfeanu, Ştefan Linul**, Certaines particularités de l'activité éducative dans les lycées de spécialité ★ **Elvira Creţu**, La contrôle des connaissances des élèves dans les classes primaires (I-ère—IV-e) ★ **Elena Someşeanu-Adamescu**, La contribution de la littérature pour enfants à l'éducation des enfants d'âgé préscolaire ★ **I. Suşală**, Certains problèmes de l'enseignement du desein à thème dans les classes de V-e, VI-e, VII-e ★ **Silvia Cernichievici**, Orientations contemporaines dans l'humanisme philosophique ★ **Didina Bărbulescu**, Le développement de l'enseignement en Syrie ★ **Mihai Golu**, Un moment significatif dans le développement de la psychologie roumaine ★ **Ilie Popescu-Teiuşan**, 140 ans depuis la fondation du Lycée „Nicolae Bălcescu" de Craiova ★ *** Aspects de l'action educationnelle dans la société roumaine de nos jours. (Pavel Apostol) ★ **Ovidiu Bădina**, La recherche sociologique concrète (Traditions roumaines) (Leon Ţopa) ★ **Vasile Popeangă**, La presse pédagogique de Transylvanie (Vasile Netea).

CONTENTS

Itinerary — 1967 ★ **Stanciu Stoian**, Contemporany Pedagogy and Boundary Science Research ★ **Ion Dumitrescu, Petre Bărbulescu**, The Contribution of School and Y.C.L. Association in School to Building a Life Ideal in Pupils ★ **Vasile V. Popescu, Aurelia Nicolau**, On the Concentric Linear Planning of the Content of Education ★ **Paul Popescu-Neveanu, Cezarina Nicolau**, On Some Peculiarities of Visual Perception in Artistically Fit Pupils ★ **Mihai Avădanii**, The Society for the Educaton of the Romanian People (Jassy branch) ★ **Miron Ionescu**, Grigorie Obradovici, His Life and Work **Maximilian Bendorfeanu, Ştefan Linul**, Some Peculiarities of Educational Work in the Technical Secondary Schools ★ **Elvira Creţu**, Assessement of Pupils' Konwledge in Grades One-Four ★ **Elena Someşeanu-Adamescu**, The Contribution of Juvenile Literature to the Education of Pre-School Children ★ **I. Suşală**, A Few Questions of Teaching Drawing in Grades Five-Seven ★ **Silvia Cernichevici**, Contemporary Trends in Philosophical Humanism ★ **Didina Bărbulescu**, Education in Syria ★ **Mihai Golu**, A Significant Moment in the Development of Romanian Psychology ★ **Ilie Popescu-Teiuşan**, The "N. Bălcescu" Secondary School in Craiova 140 Years Old * * * Aspects of Educational Work in Present-Day Romanian Society (Pavel Apostol) ★ **Ovidiu Bădina**, Concrete Sociological Research (Leon Ţopa) ★ **Vasile Popeangă**, The Educational Press in Transylvania (Vasile Netea).

Editorial

Itinerar — 1967

Anul ce s-a scurs a înscris noi și însemnați pași înainte în dezvoltarea pe baze științifice, moderne, a învățământului de toate gradele. Învățământul de cultură generală a cunoscut o continuă îmbunătățire a conținutului pe linia orientării sale științifice-ideologice, s-a legat mai strîns de necesitățile construcției socialiste. În acest sens au fost înființate liceele de specialitate, menite să asigure economiei cadre tehnice cu o bună pregătire medie, corespunzătoare cerințelor contemporane.

Dezvoltarea învățămîntului a fost sprijinită de cercetarea pedagogică efectuată de Institutul de științe pedagogice, de catedrele de pedagogie din cadrul universităților și institutelor de învățămînt superior, de numeroși învățători și profesori cu o îndelungată și valoroasă experiență. S-a acumulat o bogată literatură științifică pedagogică, expresie a maturizării teoretice și practice a corpului didactic din țara noastră.

În anul 1966, Revista de pedagogie *s-a bucurat de sprijinul unui cerc larg de colaboratori, învățători și profesori, cercetători științifici și cadre din învățămîntul superior. Revista a avut astfel posibilitatea să abordeze o problematică actuală, apropiată de nevoile școlii și de nivelul cerințelor contemporane ale învățămîntului. Studiile și cercetările publicate, dezbaterile inițiate, numerele tematice consacrate problemelor orientării școlare și profesionale, muncii educative în școala generală au suscitat interesul cititorilor, au permis un susținut schimb de idei.*

Sarcinile trasate de Congresul al IX-lea al partidului privind dezvoltarea școlii și pedagogiei românești deschid Revistei de pedagogie în anul 1967 un cîmp vast de preocupări, cu probleme dintre cele mai variate.

Ancorată în problemele centrale și actuale ale dezvoltării învățămîntului, revista își propune să promoveze cu mai multă insistență schimbul de idei și păreri fundamentate științific, menite să înlăture rutina și inerția, să favorizeze ceea ce este nou și creator în școală. Cu semnificația unei „lansări de plan" vom schița în cele ce urmează cîteva din temele mai importante cărora le vom face loc în sumarele revistei pe anul 1967.

Un prim grup de probleme se referă la bazele generale ale pedagogiei. Vor fi abordate legile și principiile în științele pedagogice, sistemul știin-

ţelor pedagogice, raportul dintre pedagogie şi ştiinţele limitrofe, raportul dintre educaţie, mediu şi ereditate, probleme ale metodologiei cercetării în pedagogie în general şi ale fenomenului educativ în special.

Vom continua să acordăm o atenţie deosebită problemelor educaţiei copiilor şi tineretului şcolar, precum şi celor privind educaţia adulţilor. În acest sens, vom relua dezbaterea referitoare la caracterul de sistem al muncii educative în şcoala generală şi liceu, vom extinde şi aprofunda aspectele orientării şcolare şi profesionale a elevilor, ale cultivării ataşamentului şi dragostei faţă de profesia aleasă.

Cunoscut fiind aportul deosebit al familiei şi cel al organizaţiilor de copii şi tineret la formarea multilaterală a elevilor, revista îşi propune să trateze despre sistemul de colaborare a şcolii cu familia şi cu organizaţiile de copii şi de tineret şi, îndeosebi, despre metodica muncii educative cu pionierii.

Dezbateri mai susţinute, pe bază de studii şi cercetări, vor fi iniţiate pe unele probleme de sociologia educaţiei, ca: problemele pedagogice ale integrării sociale a tineretului, valorificarea mediului social în educaţia elevilor, organizarea timpului liber al şcolarilor, viaţa afectivă a adolescentului, educaţia sexuală, particularităţile vieţii spirituale a adultului, estetica comportării, educaţia cetăţenească.

Alt grup important de probleme va privi fundamentarea ştiinţifică contemporană a didacticii. Se vor publica studii privind locul didacticii în sistemul ştiinţelor pedagogice, rolul formativ al învăţământului, raportul maşină şi instruire, aplicarea ciberneticii în procesul de învăţământ, cercetări cu privire la instruirea programată în predarea diferitelor obiecte de învăţământ ş.a. O pondere însemnată vor avea în revistă articolele ce vor trata despre rolul mijloacelor moderne în sporirea eficienţei procesului de învăţământ, despre importanţa metodelor matematice în procesul de modernizare a ştiinţelor particulare, cu aplicaţii la procesul de învăţământ, despre modelare şi valoarea ei didactică, algoritmi şi creativitate.

Pe lîngă studii de docimologie în care vor fi abordate principiile pedagogice şi procedeele metodice privind examinarea şi notarea, în revistă vor fi oglindite în mai mare măsură teme ale instrucţiei şi dezvoltării, ale dezvoltării capacităţilor intelectuale la elevi prin procesul de învăţământ, teme privind motivele învăţării. Vor fi iniţiate dezbateri pe problemele noi metodologice de organizare a procesului de învăţământ, în legătură cu perfecţionarea predării obiectelor de învăţământ (cu precădere legate de perfecţionarea predării matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, în şcoala generală şi liceu). O atenţie deosebită se va acorda problemelor privind conţinutul şi metodica învăţământului în liceele de specialitate.

Interesată să depisteze tot ceea ce reprezintă nou şi eficient în procesul de învăţământ, revista se va preocupa într-o măsură şi mai mare de valorificarea experienţei înaintate a educatoarelor, învăţătorilor, maiştrilor şi profesorilor atît în direcţia îmbunătăţirii conţinutului şi metodicii de predare, cît şi pe linia mijloacelor şi procedeelor educative în cadrul activităţilor din afară de clasă şi extraşcolare.

Fructificînd experienţa dobîndită în anul trecut, precum şi aprecierile favorabile ale cititorilor, revista va consacra numere tematice unor probleme deosebit de actuale, cum sînt : utilizarea mijloacelor moderne în învăţămînt, conţinutul instrucţiei şi educaţiei în liceu, monografii ale profesiunilor didactice.

Consecventă în preocupările de valorificare a trecutului şcolii şi gîndirii pedagogice, Revista de pedagogie *va acorda în continuare atenţia cuvenită studiilor şi articolelor ce pun în valoare moştenirea pedagogică înaintată din ţara noastră. O pondere sporită vor avea acele studii de sinteză care vor trata despre procesul de constituire a gîndirii pedagogice româneşti, despre anumite etape din istoria şcolii şi a gîndirii pedagogice din ţara noastră dinainte de primul război mondial şi dintre cele două războaie mondiale, despre dezvoltarea şcolii şi a pedagogiei în România socialistă. Nu vor fi neglijate nici studiile cu privire la istoria pedagogiei universale.*

Studii de pedagogie comparată vor fi mereu prezente în revistă fie pe linia expunerii principalelor probleme ale dezvoltării învăţămîntului în lume, fie, îndeosebi, în direcţia elaborării de materiale de sinteză în legătură cu orientările contemporane în teoria şi practica pedagogică, aprecieri asupra ideilor de bază în reformele şcolare din unele ţări, politicii şcolare şi nivelului de dezvoltare a economiei, eficienţei economice a învăţămîntului pe plan mondial. Cum cercetările de pedagogie comparată sînt începute de curînd în ţara noastră, revista va publica şi articole privind cîteva aspecte metodologice de bază ale pedagogiei comparate.

Abordarea temeinică, sistematică şi ştiinţifică a diferitelor teme educative nu poate fi făcută în mod corespunzător fără o informare amplă şi la zi. Informarea şi documentarea ştiinţifică şi de specialitate are un rol covîrşitor în realizarea unor studii şi cercetări competente şi cu eficienţă maximă. În lumina acestor considerente, revista îşi va lărgi şi îmbunătăţi formele şi mijloacele redacţionale de informare a corpului didactic prin prezentarea şi recenzarea critică a literaturii pedagogice din ţară şi de peste hotare, prin semnalarea principalelor teme dezbătute în publicaţiile pedagogice, prin înserarea în coloanele sale a celor mai importante evenimente pedagogice.

Schiţarea principalelor probleme pe care le va trata Revista de pedagogie *în anul 1967 constituie atît un plan tematic de activitate pentru redacţie, cît şi sugestii de lucru pentru toţi colaboratorii revistei, vechi şi noi, pe care îi dorim în număr cît mai mare. Menţionarea temelor ce vor fi dezbătute în cadrul diferitelor probleme abordate de revistă nu poate limita sau înlătura iniţiativa cadrelor didactice cu preocupări serioase de studiu şi cercetare. Orice material valoros, rod al unui studiu temeinic, va fi binevenit şi prezentat în coloanele revistei. De asemenea, orice sugestie sau propunere valoroasă va fi inclusă în planul tematic şi oglindită corespunzător în revistă prin elaborarea de articole de către specialişti în problema respectivă.*

Revista ar fi mult sprijinită în activitatea sa dacă catedrele de pedagogie din învățământul superior, de la institutele de perfecționare, liceele și școlile generale, orice cadru didactic și-ar face cunoscute din timp preocupările științifice și datele cînd studiile elaborate pe baza cercetărilor întreprinse vor fi definitivate și înaintate spre publicare. Cunoașterea acestor date va da posibilitate redacției să-și planifice cu mai multă rigurozitate activitatea, înlăturînd suprapunerile și paralelismele.

Solicitînd sprijinul valoros al unui activ larg de colaboratori din rîndul celor mai competente cadre didactice, Revista de pedagogie *va milita cu toată stăruința pentru transpunerea în viață a sarcinilor puse de partid, în vederea ridicării neîncetate a învățămîntului și a cercetării pedagogice la nivelul cerințelor contemporane.*

Pedagogia contemporană şi cercetările interdisciplinare

Prof. dr. docent *STANCIU STOIAN*
Membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

1. Fără a calchia dezvoltarea stadială a gîndirii individului, dezvoltarea istorică a gîndirii umane a fost şi ea stadială. În conţinut, ca şi în formele de investigaţie, ontic şi gnosic.

Gnosic, ca şi copilul, omul a pornit de la cunoaşterea globală, sincretică şi spontană, adică ocazională. Fructul acestui mod de a cunoaşte a fost înţelepciunea empirico-fantastică (sofia), „ştiinţă" globală practică şi teoretică, în care teoria era precumpănitor de domeniul imaginaţiei.

Dezvoltarea vieţii sociale în ansamblul ei şi în primul rînd viaţa practică, suportul existenţei umane însăşi, au îmbogăţit şi împins spre diferenţiere tezaurul de cunoştinţe, precum şi căile de găsire a lor. „Sofia" devine „filo-sofia" — ataşament şi reflecţie asupra cunoştinţei — iar din ea şi cu ajutorul ei se desprind diversele discipline ştiinţifice, particulare. Spiritul analitic şi cel sintetic s-au împletit pe parcurs continuu, primul caracterizînd mai ales cercetările ştiinţifice, celălalt continuînd să caracterizeze meditaţia filozofică. Primul şi-a precizat ca principală sarcină cumularea de cunoştinţe (noţiuni, legi, norme), celălalt pe aceea — între altele — a sistematizării şi clasificării acestora.

2. Drumul parcurs de ştiinţă a fost destul de lung şi anevoios — o adevărată aventură dramatică, uneori tragică. Unitatea ştiinţei, dată în prima etapă de dezvoltare, cînd ştiinţa nu se desprinsese de filozofie, nu a mai fost reconstituită, decît pe planul filozofiei speculative. Dezvoltarea ştiinţelor a spart unitatea tabloului ştiinţific al lumii şi al omului. Aventura epistemologică a omului a ajuns la un prim liman abia în secolul trecut, cînd, după cum spune John Bernal, ştiinţa devine o instituţie iar muncitorul ştiinţific un profesionist specializat ca atare [1]. O dată cu aceasta se conturează mai bine şi un sistem al ştiinţelor, aşa cum putea fi el formulat la această dată. Este cunoscuta clasificare a

[1] J. D. Bernal, *Ştiinţa în istoria societăţii*, Bucureşti, 1965, p. 6—10.

științelor, dată de A. Comte, care a descoperit, cum spune profesorul Piaget, că „în domeniul științelor naturii există o ordine de complexitate crescîndă și una de generalitate descrescîndă" [2]. Ceea ce a ajutat, firește, la închegarea cunoștințelor într-un sistem valabil.

De fapt, A. Comte — socotit ca un deschizător de drumuri — este sub aspectul de care ne ocupăm, mai mult un punct terminal. El culege și sistematizează roadele unei întregi epoci, caracterizată prin ceea ce, în istoria filozofiei, poartă numele de filozofia naturii.

Într-adevăr, cu metode predominant metafizice, care privesc existența, în ansamblul ei, ca imuabilă și etern aceeași, știința făcuse în ultimele secole, anterioare secolului al XIX-lea, progrese mari. Modul „fiziocratic" de gîndire domina pe drept cuvînt spiritele și acreditase convingerea că totul trebuie tratat ca în științele naturii, „more geometrico" sau „more mechanico". Chiar și viața culturală și spirituală. În clasificare A. Comte adaugă și sociologia, știință cu cea mai mare complexitate ; dar încearcă s-o trateze cu aceleași mijloace de investigație. Ca și în mecanică, el vede astfel, prin analogie, și în aceasta, o „statică" și o „dinamică" socială. Iar, unde simte că analogia nu mai poate avea loc, imaginează forțe oculte, — dar „forțe".

Viața socială este, desigur, și ea ceva natural, dar o „natură" calitativ alta. A încerca să o explici exclusiv cu categoriile așa-numitelor științe ale naturii (chimie, fizică, chiar biologie) este o profundă eroare, pentru că acestea reprezintă o altă realitate obiectivă. Pozitivismul, ca și diferitele concepții deduse sau înrudite cu el, nu pot fi nici ele de nici un folos aci, dat fiind că ele nici nu admit posibilitatea de a enunța ceva despre realitatea obiectivă.

Nu putem face, negreșit, pozitivismului nedreptatea de a nu recunoaște că, în unele cazuri, la unii din reprezentanții săi poziția agnostică, specifică acestuia, este numai parțială. Aceștia contestă numai putința cunoașterii lucrului în sine, dar nu și existența sa. Ceva mai mult, ei afirmă această existență.

De pe o astfel de poziție a încercat, după părerea noastră, școala sociologică franceză (Durkheim) să definească fenomenul social și existența socială în genere. Faptul de a nu fi negat existența obiectivă a permis lui Durkheim să conceapă fenomenul social ca un fenomen specific ; agnosticismul concepției, fie și parțial, l-a împiedicat să vadă mai adînc în „natura" fenomenului.

Trebuie să recunoaștem însă că pozitivismul moderat a permis și chiar a stimulat o metodă de cercetare, care a adus certe servicii științei în secolul al XIX-lea. În primul rînd, tot științelor naturii. E vorba de metoda experimentală. Experimentul n-a putut fi aplicat însă în științele sociale și umane decît foarte parțial. El a pătruns în special în psihologie, permițînd acesteia să se constituie ca știință „pozitivă", capabilă, cum remarcă prof. Piaget, să formuleze legi [3].

---

[2] Jean Piaget, *Le problème des mècanismes communs, dans les sciences de l'homme*, p. 131.

[3] Jean Piaget, *Classification des disciplines et connexions interdisciplinaires*, „Revue internationale des sciences sociales", U.N.E.S.C.O. 1964.

Oriunde poate fi folosit, experimentul, chiar în era aceasta, pozitivistă, verificînd ipoteze, verifică, de fapt, ceva mai mult : substratul obiectiv al fenomenului, existența sa de necontestat. Din păcate, experimentul folosit în științele sociale și umane are de regulă două vicii fundamentale : e o copie, în mare măsură, a experimentului de laborator ; iar, în măsura în care izbutește să se adapteze obiectului, îl izolează de celelalte obiecte. În această privință sîntem cu totul de acord cu prof. Piaget, cînd acesta face remarca, foarte justă, cu privire la lipsa de legătură și colaborare între științele sociale, ca și, mai ales, la contribuția pe care organizarea însăși a învățămîntului o aduce la adîncirea acestei situații.

Într-adevăr, *științele naturii își au toate obiectul lor propriu*, dar în cadrul sistemului lor putem să facem reduceri ale unui grup de fenomene la altul, iar matematica stă, într-o măsură mai mare sau mai mică, la îndemîna specialistului din oricare domeniu. În domeniul științelor sociale nu s-a izbutit să se facă prea mult în această privință. Ca să nu zicem de loc.

Se pare că cercetările interdisciplinare sînt menite să deschidă calea spre a putea face pași înainte în rezolvarea problemei. Ele pot găsi, credem, substratul comun pentru cercetarea realității sociale și umane, după cum ele pot să găsească criterii de ierarhizare și reducere de la „superior" la „inferior", într-o înlănțuire logică, firească. În felul acesta putem cunoaște fenomenele și realitatea socială, pentru că a cunoaște, înseamnă în primul rînd a situa într-o ierarhie logică.

În comunicarea sa („Problema mecanismelor comune în științele despre om"), prof. Piaget ne arată că, pentru a ne explica faptele din acest domeniu avem nevoie de trei noțiuni cardinale (categorii) : a) producția de noi structuri (și evident noțiunea de structură însăși) ; b) echilibru, în sensul de acțiune, de reglare și autoreglare, pentru menținerea echilibrului și c) schimbul între structura dată și mediu, schimb informațional în cazul nostru, mai ales [4].

A căuta mecanismele comune și categoriile logice, corespunzătoare sistemului științelor umane este, desigur, o operă necesară și prof. Piaget aduce o contribuție serioasă la defrișarea terenului, prin aceasta. Ne gîndim însă că aci mai trebuie adăugată o sarcină și mai importantă poate : aceea de a defini substratul oricărei structuri social-umane. A nu face acest lucru, echivalează cu a ne menține încă, oarecum, pe poziții pozitiviste.

Metoda materialismului dialectic, aplicată existenței sociale, ne dă, credem, putința să definim substratul, esența acesteia. Categoriile fundamentale ale existenței se împart în trei : fenomene universale ale realității, însușiri și relații ale acestora. Oamenii, considerați ca organisme, sînt corpuri și prin aceasta aparțin naturii. Dar societatea nu e un ansamblu de corpuri, ci un ansamblu de fenomene sociale, un ansamblu de acțiuni ce se petrec între ființe conștiente. Marx a definit societatea, ca

[4] Jean Piaget, *Le problème des mecanismes communs dans les sciences de l'homme*, p. 132—133.

ansamblu, totalitatea structurală de relaţii specifice între oameni şi grupuri de oameni, apărute pe baza relaţiilor de producţie, pe o anumită treaptă de dezvoltare istorică [5].

Şi avem fenomene sociale propriu-zise, acţiuni de lungă durată, trainice, dar şi simple evenimente de scurtă durată. Structurile sociale sînt fenomene, acţiuni de durată şi specifice, „noduri, centre, puncte de concentrare a unei serii de însuşiri şi a unor anumite grupe de relaţii legate de ele şi dependente de ele" [6]. Sînt proprietăţi şi relaţii care au o existenţă la fel de obiectivă ca şi corpurile fizice substanţiale.

Pentru a accepta această perspectivă este nevoie însă, se înţelege, să accepţi punctul de vedere materialist pomenit. Or, nouă ni se pare că experimentalismul şi cercetările interdisciplinare împing pe cercetători spre o asemenea poziţie. Aşa-numitul uneori neoraţionalism, raţionalism ştiinţific sau raţionalism deschis (cum i se mai spune de asemenea), reprezentat prin eminenţi savanţi ca G. Barchelard, F. Gonseth, Jean Piaget ş.a. vine, după părerea noastră, în întîmpinarea unei înţelegeri, cel puţin parţiale, în această privinţă.

Cercetările interdisciplinare duc, e drept, uneori şi la ideea că nici nu s-ar putea vorbi propriu-zis de discipline ca obiect propriu, că ar fi chiar periculos să admitem aceasta, pentru că, pe această cale, ajungem să vedem obiectul ca un „lucru", iar acesta „se pretează atunci la o analiză statică" [7].

Noi nu sîntem de această părere. De fapt, în sensul larg al cuvîntului, e mai degrabă vorba de fapte prinse într-o structură, care tocmai pentru că sînt fapte, nu sînt statice, ci doar într-un echilibru, un echilibru dinamic deschis. Noi vedem realitatea socială ca un vast cîmp cu multiple şi variate structuri de fenomene, fiecare cu nucleul său, dar şi cu fenomene-limită, obiect de cercetări interdisciplinare. Investigaţiile viitoare pot însă să ducă la acumulări structurate de fapte şi la preocupări unitare constante, proprii disciplinelor cu obiect propriu.

Credem că nu abuzăm de libertatea îngăduită ipotezei, dacă vom împărţi fenomenele ce ni se par nouă azi ca fenomene-limită în două categorii : cele ce se pot dovedi ca adevărate complexe de teme de cercetat şi care vor duce la constituirea de noi discipline (aşa e, de pildă, cibernetica azi) şi cele ce vor forma obiectul uneia sau unor cercetări de moment.

Cum se plasează pedagogia în cadrul acestor preocupări este ceea ce vom încerca în cele ce urmează.

3. Pedagogia a urmat, în apariţia şi dezvoltarea ei, drumul parcurs în genere de filozofie şi ştiinţă. De fapt, cunoaşterea aspectului educaţional al existenţei sociale n-a constituit decît o parte din înţelepciunea primitivă. La nivelul mentalităţii populare educaţia a şi rămas multă vreme astfel, reflectată pentru fiecare popor în folclorul său.

---

[5] K. Marx, *Muncă salariată şi capital*, (1849), E.S.L.P., Bucureşti, 1957, p. 29.

[6] V. P. Tugarinov, *Corelaţiile dintre categoriile materialismului istoric*, (trad. rom.), Bucureşti, 1966, p. 67.

[7] José Luis Romero, *La particularité de l'objet dans le conteste socio-culturel*, („Revue internationale des sciences sociales," 1964, nr. 4, p. 624).

Drumul de la înțelepciunea pedagogică populară — globală și vagă — pînă la constituirea pedagogiei ca disciplină de sine stătătoare a fost și el lung și anevoios. Folclorul pedagogic s-a acumulat din experiența colectivă, nesistematic, ocazional. Ca disciplină de sine stătătoare, pedagogia avea nevoie de un obiect concretizat în ceva stabil, permanent și de cercetare sistematică. Primul element i-a fost oferit mai ales de răspîndirea școlii, ca instituție de educație prin instrucțiune, de practica școlară, cel de-al doilea de slujitorii înșiși ai școlii, dintre care s-au ridicat primii cercetători din domeniul științei educației.

Disciplina pedagogiei s-a înjghebat ca atare, o dată cu marile prefaceri sociale, prilejuite de Renaștere. Raționalismul, empirismul și în general „naturismul" acestei epoci au prezidat și la nașterea ei. Așa cum întreaga activitate spirituală și materială au fost dominate de ele, în ceea ce au avut ele mai viu. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi — fiecare cu specificul său, dar fiind toți pătrunși de spiritul Renașterii și al secolelor ce au urmat — au creat sisteme de gîndire pedagogică, în același timp în care marii reprezentanți ai empirismului și raționalismului filozofic (Bacon, Descartes și urmașii lor) au creat sistemele lor. Cu aceleași idei de bază.

Cu o deosebire însă. Foarte importantă. În vreme ce creatorii marilor sisteme filozofice teoretizau, pe datele științei din timpul lor, creatorii sistemelor pedagogice se inspirau și din cei dintîi, dar și din practica educativă a timpului. În bună măsură din propria lor practică. Ei au putut fi contestați adesea ca teoreticieni și, după părerea noastră, destul de pe nedrept ; dar adevărurile practice stabilite de ei aveau de partea lor autenticul, fiind în fond de natură experimentală. De aceea au și rămas sub o formă sau alta.

Secolul al XIX-lea a fost în bună măsură și pentru pedagogie un punct terminus. Sistematizînd învățătura înaintașilor săi, precizînd-o în reguli mai stricte, cum n-o făcuseră genialii săi înaintași, dar teoretizînd de pe poziții mai puțin „naturiste", deci mai puțin avansate, Herbart a dat școlii intelectualiste — uzină de avocați și funcționari — ceea ce statul capitalist cerea acum de la ea. Un pas înainte, din punct de vedere teoretic, a căutat să facă pentru pedagogie Spencer. Pozitivismul lui, din prima fază a pozitivismului — încercare de ocolire atît a materialismului, cît și a idealismului — a împăcat teoretic pentru un moment unele spirite, dar n-a adus un aport mai deosebit pentru practica pedagogică. Pe fondul de gîndire creat de el și de filozofia dominantă a timpului : experimentalismul și sociologismul. Analogia poate să pară forțată, dar ea ne obsedează totuși : n-am putea spune oare că o dată cu experimentalismul și sociologismul ne aflăm în fața aceluiași empirism și aceluiași raționalism de pe vremuri, filtrate însă acum prin pozitivism ? Noi înclinăm să credem aceasta.

Și am avut astfel o pedagogie experimentală (Binet, Meumann, Lay, Claparède ș.a.); și am avut și o sociologie a educației — Durkheim, Roumа ș.a. Prima a adus însemnate servicii tehnicii didactice, dar a încetat

aproape să se ocupe de marile probleme ale educației ; cea de-a doua, cu aripi mai solide, zboară din păcate prea sus, pentru ca să mai vadă pămîntul.

Din fericire, după părerea noastră, s-au găsit și pedagogi cu mai puțin gust pentru teoria pură, dar cu dragoste pentru faptul concret educativ. Iar adevărul e totdeauna concret, chiar dacă ni se poate prezenta (cînd se poate) și în limbajul superior al matematicii. La curent și cu pedagogia experimentală și cu cea sociologică, aceștia au stat alături de practicienii educației, au practicat și experimentat cu ei, iar în oarecare măsură au și teoretizat. Numele lor sînt cunoscute : Cousinet, Dewey, Petersen, Makarenko. Îi pomenim numai pe ei, pentru că ei sînt, după părerea noastră, cei mai reprezentativi. Unul reprezintă gîndirea sociologică durkeniană, cel de-al doilea pragmatismul anglo-american, al treilea sociologia comunitară germană, iar ultimul sociologia materialist-istorică. Realizările lor : munca pe echipe în școală, planul Dalton, comunitățile școlare (planul Jena), educația în și prin colectiv.

Astfel, ei au lucrat de pe poziții ideologice deosebite. În vreme ce Makarenko și întreaga pedagogie socialistă pun, de pildă, accentul pe elementul conștient (urmărirea unui scop, socotit și el de natură obiectivă), ceilalți — unii mai mult, alții mai puțin — atribuie un rol important dezvoltării spontane, socotind scopul oarecum imanent, înnăscut, naturii umane. Toți însă au recunoscut funcția educativă a colectivului, atît a celui mare, cît și a micilor colective. Înainte de a fi apărut micro-sociologia și sociometria, ei au pătruns și cu rezultate apreciabile — în structura micro-colectivelor educative. Colectivele — grupul sau echipa — constituite ca atare, nu mai sînt privite ca sume și nici static. De îndată ce funcționează, el capătă o structură și o dinamică. Iar colectivul educativ e cel mai dinamic. Plasat în condiții mereu noi, el va evolua în structura lui [8], fiind un fenomen condus conștient spre un scop, el e cel mai dinamic, cel mai dialectic dintre fenomene [9]. Cu toate aparențele contrare. Să nu pierdem din vedere că școala (în sensul larg al cuvîntului) face din om, în curs de cîțiva ani, ceea ce filogenetic s-a putut realiza în secole și chiar milenii.

Domeniul faptelor de educație, pe care noi îl concepem ca un domeniu propriu este, în același timp, un domeniu și unitar și foarte complex. Complexitatea îi vine și din faptul că el e legat de fenomene ce aparțin altor discipline decît pedagogia: psihologia, sociologia, istoria, lingvistica, biologia etc. Această complexitate a disciplinelor reflectă complexitatea unicului subiect al acestor științe : o m u l. În legătură cu fiecare, educația ridică probleme de graniță, care, studiate și acumulate, au creat tot atîtea discipline noi : psihologia pedagogică, pedagogia sociologică (sau sociologia pedagogică), istoria pedagogiei etc. Toate la un loc alcătuiesc azi un adevărat sistem — sistemul științelor pedagogice, fapt care cere pedagogului modern o pregătire multilaterală, cum nici unor altor specialiști nu li se cere.

---

[8] Roger Cousinet, *La vie sociale des enfants*, Paris, 1959, p. 99.

[9] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, Editura didactică și pedagogică, București, 1963.

Diversitatea problemelor puse de sistemul științelor pedagogice poate duce uneori la concluzia că nu există propriu-zis o știință a educației ca atare ; sau că, dacă ea există, ea nu e decît un corp de norme aplicative, deduse din disciplinele speciale.

Noi nu împărtășim această părere, noi, adică toți cei ce stăm pe punctul de vedere al materialismului dialectic. Și credem că este poziția pe care poate sta orice om de știință. Noi socotim educația ca un proces obiectiv, avîndu-și logica sa (logica pedagogică de care vorbește Makarenko), legitatea sa. Este vorba de procesul de formare a omului, în și prin colectiv, potrivit cu aptitudinile sale și cu scopul obiectiv al integrării active, creatoare în marele colectiv din care fiecare facem parte. Procesul educativ are, evident, implicații multiple și diverse, dar în esența sa el este în mod evident unul, lucru ce se vede clar pentru oricine și în finalitatea practică. În sfîrșit, tot ce există, deci și procesul educativ, nu poate exista fără legi, care reglează mișcarea necesară echilibrului existențial.

Dezvoltarea științei și tehnicii moderne ispitește azi pe practicienii educației ca și pe teoreticienii experimentatori să utilizeze cuceririle acestora. Cibernetica și învățămîntul programat sînt azi preocupări majore pentru ei, chiar dacă folosul practic nu este la nivelul efortului. Cercetările concrete și sociometrice, aplicate procesului instructiv-educativ sînt și ele în atenția contemporaneității. Toate acestea cer științei educației o orientare interdisciplinară, ca să zicem așa, fără ca, prin aceasta să-și uite specificul său. Este necesar, mai ales, ca sistemul științelor sociale și umane, în înlănțuirea lui logică și în posibilitățile de colaborare între discipline (mai largă sau mai restrînsă), să fie familiar cercetătorului din domeniul educației.

Precizarea mecanismelor comune în științele despre om, ca și stabilirea unui limbaj științific comun mai larg sînt, de asemenea, lucruri absolut necesare pentru mersul înainte al domeniilor științifice de care ne ocupăm. Socotim și noi că fenomenele de competența științelor umane „aparțin factorilor limitativi ai acestor științe" [10]. Azi — aceasta însă în mare măsură — numai pentru că, sistemul științelor sociale și umane nu e încă stabilit într-o formă unanim acceptată. Este adevărat că în dezvoltarea științei „problemele limită sînt din ce în ce mai numeroase" ; este just, de asemenea, să spunem că, „pentru aceste probleme experiența a dovedit că nu e eficace să ne plasăm, din punct de vedere al unei singure discipline, ci să recurgem la ceea ce s-a numit metoda interdisciplinară" [11] ; dar acest lucru numai deocamdată și în măsura în care e vorba de fenomene strict de limită. În cele mai multe cazuri, domină totuși un aspect special, sau se va dovedi că domină. Fenomenele educative sînt întotdeauna oarecum de limită. Dar tocmai pentru că sînt „oarecum" nu trebuie să-i ignorăm specificul.

---

[10] *Julien Hochfeld*, „Revue internationale des sciences sociales," nr. 4, 1964, U.N.E.S.C.O., Introduction, p. 535.

[11] José Luis Romero, *Loc. cit.*, p. 619.

În acest context putem înțelege, credem, mai bine locul pedagogiei în cadrul preocupărilor interdisciplinare. Metodologia interdisciplinară poate fi folosită *cu sens* în pedagogie, dacă și numai dacă este subordonată unor principii metodologice, care exprimă specificul educației.

Caracterul interdisciplinar al multor probleme puse de știința educației pune însă spre grabnică rezolvare și o problemă destul de gravă : aceea a limbajului său de specialitate. Stabilirea categoriilor ca și a tuturor noțiunilor cu care se lucrează, într-un limbaj care să fie același pentru toți, este un imperativ pentru pedagogie.

Nici pînă acum acest limbaj n-a prea fost unitar. Termenii elementari ca „educația", „pedagogia", „didactica" etc. n-au avut și nu au aceeași semnificație pentru toți pedagogii. Pe viitor sînt semne că situația se va agrava. Fiecare disciplină, care concură la rezolvarea problemelor educaționale, vine să-și impună termenii săi, acolo unde există deja un termen cu conținut și sferă asemănătoare sau identică. Pe lîngă aceasta, există și în pedagogie, ca și în alte științe, tendința de a crea un limbaj ermetic, un limbaj pentru „aleși", care claustrează știința.

Problema nu e simplă, evident. Limbajul matematic și simbolic se impune tot mai mult oricărei științe. El trebuie introdus și în știința educației, unde se poate. Sîntem siguri că acest fapt nici nu va ridica vreodată probleme dificile. E vorba numai de ușurința cu care sînt adoptați unii termeni, fără ca acest lucru să fie necesar. Uneori e vorba și de un spirit de prețiozitate savantă, iar acesta trebuie combătut.

4. În România, pedagogia a parcurs un drum al său, propriu și totuși logic. România se găsește, după expresia unui scriitor francez (Lucien Romier) „aux carrefours des empires morts". Aceasta a făcut ca principatele carpato-dunărene mai întîi, România după unirea lor, să fie sub presiuni culturale, cînd dinspre sud, cînd dinspre răsărit, cînd dinspre apus sau nord. Iar uneori, mai mult sau mai puțin, din toate părțile. Asemenea presiuni pot să înstrăineze un popor de propria sa ființă culturală. Dar aceasta nu întotdeauna. Este cazul cu poporul și națiunea română. Dovada : existența lor.

Mai e de luat în seamă apoi și un alt aspect. Cultura fiecărui popor tinde să participe la cultura universală și acest lucru nu e posibil, dacă nu are ferestre deschise spre lumea dinafară. Te definești pe tine, numai plasîndu-te în ambianța generală, în cazul de față în universalitate.

Cercetările arheologice, istorice, ca și din alte domenii — tot mai numeroase în ultimile două decenii — dovedesc că populațiile, care au trăit pe teritoriul țării noastre, au avut ferestre deschise. Au fost și secole de mai strînsă dependență de Orient (secolele XVII și XVIII), dar și atunci dependența n-a fost nici generală, nici absolută. Începînd cu al treilea deceniu al secolului al XIX-lea, situația s-a schimbat complet și legăturile din și în afară au devenit quasi generale.

La data de care vorbim s-a luat un contact mai intens și cu pedagogia modernă, la nivelul ei cel mai avansat. În primul rînd, cu pedagogia apuseană „contactul" nu s-a făcut întotdeauna pe picior de egalitate în drepturi. A existat o tendință de dominare și apoi de imperialism cultural, așa cum a existat unul economic și politic. Prinși între teoria — ce

venea ca o presiune ademenitoare de peste graniță — și practica educativă concretă, pedagogii români au fost nevoiți să găsească totuși formule proprii de aplicare a teoriei, iar cu timpul, cînd s-au ridicat la conștiința acestei necesități, au încercat și teoretizări proprii.

O dată cu cucerirea independenței politice (1877) pentru cele două principate românești dunărene (Țara Românească și Moldova) procesul de care vorbim s-a intensificat. Și el a cuprins și Transilvania, deși aceasta s-a eliberat numai în 1918. A doua jumătate a secolului trecut a fost o perioadă de confruntări și căutări. În bună măsură chiar și primele două decenii ale secolului al XX-lea. În acest spațiu de timp tradițiile noastre școlare și pedagogice s-au confruntat cu curentele apusene, cu toate.

Reconsiderarea acestei epoci azi ne arată că la noi se discuta și se experimenta tot ceea ce se discuta și se experimenta și în apus. Nu numai ca probleme pe care le puneau țări mai mari și mai avansate, ci ca probleme puse de țara noastră, de așezămintele ei de educație și instrucție. Aceasta ne și face să reflectăm la existența unui sincroniom cultural (deci și pedagogic, în pedagogie mai mult chiar decît în alte domenii), valabil în general.

Principalele curente pedagogice dominante în apus, în epoca de care ne ocupăm (pedagogia experimentală și sociologismul pedagogic) s-au manifestat și la noi. Ele s-au precizat mai mult între cele două războaie, în deceniile III și IV. Vladimir Ghidionescu și elevii lui (Comicescu, în parte și Todoran) pentru primul, Dimitrie Gusti și colaboratorii săi (I. C. Petrescu, Stanciu Stoian ș.a.) pentru al doilea. Au fost și încercări de sinteză între toate curentele, cu vădită atitudine critică față de curentele „moderne", reprezentate de G. G. Antonescu, titularul catedrei de pedagogie de la Universitatea din București și elevii săi (I. Gabrea, Petre Radu, D. Teodosiu, B. Popescu ș.a.). G. G. Antonescu este chiar autorul unei teorii pedagogice, pe care el a numit-o „formativ-organicistă" — sinteză de individualism și experimentalism pedagogic cu herbartianismul și unele elemente de pedagogie modernă. Pe o linie asemănătoare, cu accent însă pe conceptul de cultură și filozofia valorilor merge centrul universitar din Iași (Găvănescul, Narly, Bîrsănescu), prin aceasta făcînd oarecum o trăsătură de unire cu pedagogia sociologică.

Nu vrem să trecem cu vederea, în sfîrșit, aportul pe care-l aduce pedagogiei românești cercetarea psihologică, atît la București (C. Rădulescu — Motru și elevii săi), cît și la Cluj (F. Ștefănescu-Goangă și elevii săi). O notă aparte face Mihai Ralea, care ia atitudine critică față de exagerările psihologiei experimentale, punînd accentul pe psihologia socială.

Între cele două războaie mondiale, în România a avut loc o dublă acțiune de cercetare pedagogică, pe care o socotim vrednică de a fi remarcată : cercetări sociopedagogice concrete și organizarea de școli experimentale, ambele aspecte ale acțiunii fiind în strînsă legătură cu cercetările de sociologie concretă, monografică, ale școlii sociologice de

la Bucureşti [12]. Le socotim demne de a fi menţionate pentru un întreit motiv : pentru armătura lor experimentală şi empirică, pentru faptul de a concepe cercetarea din domeniul educaţiei sub aspectul său complex şi integral (şcolile experimentale) ; pentru metoda interdisciplinară de studiu, introdusă de şcoala sociologică românească.

Într-adevăr, cercetările întreprinse în acest cadru se făceau pe echipe de cercetători, destinaţi unei cercetări monografice complexe. În ea intrau şi sociologi de specialitate, dar şi istorici, geografi, biologi, etnologi, psihologi, pedagogi etc. Toţi colaborau la studierea unităţii sociale alese (de regulă un sat), dar fiecare se folosea, pentru studiul său parţial (şcoala, de pildă) de ceilalţi specialişti. În felul acesta, s-a adunat sistematic un material imens, iar o parte s-a şi publicat în lucrări şi în periodice („Arhiva pentru ştiinţă şi reformă socială", „Sociologia Românească", „Şcoala şi Viaţa", „Şcoala şi viaţa Ilfovului", „Căminul Cultural" ş.a.).

După al doilea război mondial, România a făcut un salt revoluţionar, care a cerut şi pedagogiei un efort de orientare nouă, pentru a se încadra în efortul general de construire a socialismului şi formarea societăţii socialiste. Acest efort n-a rupt firul tradiţiei, deşi în primii ani el a trebuit să fie atent mai ales la reorientare. Treptat, o dată cu lămurirea noilor sarcini, s-a lămurit un stil de muncă, pe care ne străduim să-l precizăm în conţinut ca şi în metode.

Noi pornim de la principiul că practica socială este o realitate obiectivă, din care practica educativă este partea componentă. Eficienţa practică * este în acelaşi timp criteriul verificării supreme a adevărului, ca şi justificarea acţiunii însăşi. De aceea, interacţiunea între cercetările fundamentale şi aplicative este lege pentru noi, în investigaţia ştiinţifică. Practica socială e creatoare şi lucrul acesta este evident şi în practica înaintată a cadrelor didactice. Însuşi experimentul, conceput în sens larg pedagogic (nu numai psihopedagogic, ca în pedagogia experimentală de început de secol), noi îl vrem încadrat cît mai mult în practică, fără a-i răpi prin aceasta finalitatea gnoseologică.

Prin însăşi natura sa, precumpănitor practică, procesul de educaţie ne apare astfel ca un proces deosebit de complex, care mobilizează pentru scopurile sale toată zestrea culturală pozitivă a unei epoci date şi toate condiţiile favorabile. Ştiinţa educaţiei e astfel o ştiinţă *planică* şi prospectivă, cu rădăcini în prezent (ca şi în trecut), dar deschisă larg spre viitor.

Pornind de la o astfel de concepţie, noi ne-am văzut tot mai mult obligaţi să reexaminăm categoriile cu care lucrăm. Lucrarea este încă, am putea spune, în prag, pentru că am început cu începutul însuşi, adică de la definirea fenomenului educativ.

---

[12] Vezi D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucţiunii* (1932—1933) ; Stanciu Stoian, *Procesul educativ în satul Şanţ*, (revista Sociologie Românească, 1937).

* Prin *eficienţă practică* a învăţămîntului înţelegem formarea unei personalităţi echilibrate, integrată activ şi creator în societate, pe *toate* planurile de activitate (familială, profesională, obştească etc.).

Noi definim educația ca un fenomen de esență socială, ca o acțiune socială (în sensul dat de Marx acestui termen). Ea e o acțiune ce realizează relații specifice și un tip particular de comunicare, asociere și integrare activă a individului în societate, ceea ce permite abordarea domeniului cu aparatul științei contemporane, chiar cu acela al formalismului matematic.

Fenomenul educativ este apoi, în esența lui, un fenomen ce se desfășoară în funcție de un scop, de un model. Este însă, credem, necesar ca în acțiunea educațională să deosebim între finalitățile acțiunii determinate social și mijloacele folosite pentru aceasta. Primele au caracter de clasă, celelalte sînt relativ independente. Lucrul acesta e demn de reținut, pentru că el interesează în mod deosebit colaborarea științifică în domeniul pedagogiei pe plan internațional.

Omul în concepția noastră — concepția materialist-dialectică despre om — este văzut ca o existență, concretizînd în ea o totalitate de relații speciale, subiect și totodată scop al educației. Acțiunea educativă apare astfel ca un proces conștient (o acțiune), obiectivă în totalitatea sa, deci cu caracter legic. În acest sens, Makarenko a vorbit de logica pedagogică ; în acest sens, putem vorbi de logica principial justă, pedagogică [13] ; aceasta îngăduie, așa cum vedem azi, să vorbim de o cibernetizare a pedagogiei. Căci cibernetica este sau trebuie să fie, așa cum o arată Couffignal, „o filozofie a acțiunii". În pedagogie ea devine filozofia acțiunii bune, bune din punct de vedere educativ.

Preocupările științifice, legate de legitatea acțiunii educative, de condițiile și finalitățile ei, pun pentru cercetător problema deosebirii ce trebuie făcută între legi în sens mai larg, privind aspectul finalist și legi în sens mai restrîns privind optimizarea procesului. Primele se pretează mai puțin la cantificare și formalism matematic (sau de loc) ; celelalte da. Și primele, și celelalte au implicații cu domenii aparținînd altor discipline (nu chiar aceleași) ; și unele, și altele se elaborează, în mare măsură, sub semnul metodologiei interdisciplinare.

În România, catedrele de pedagogie din Universități și Institute de învățămînt superior, ca și, mai ales, Institutul de științe pedagogice au dus și duc planificat o muncă de investigații experimentale și studii, care au încercat să lămurească această poziție metodologică *. Rezultatele s-au concretizat într-o serie de lucrări și articole, publicate în Revista de pedagogie și alte periodice de specialitate. Metodologia interdisciplinară este din ce în ce mai prezentă în aceste cercetări, mai ales de cînd studiile de pedagogie comparată au devenit și ele mai frecvente. De doi ani, un curs de pedagogie comparată se și predă la Universitatea din București, la secția pedagogică.

Ne socotim însă, cum am arătat deja, încă în prag. Dar perspectivele sînt promițătoare. Ultimul an școlar și universitar (1965—1966) îndreptă-

[13] Vezi Stanciu Stoian, *„Logica" pedagogică și „logica" pedologică*, în „Revista de pedagogie", nr. 5/1964.

* Pe care le vom da în anexă.

ţeşte în mod deosebit aceste speranţe. În acest an s-au iniţiat — unele din direct impuls dat de Ministerul Învăţămîntului — altele în cadrul planului de cercetări al Institutului de ştiinţe pedagogice, cercetări sociopedagogice concrete şi cercetări experimentale, care vor continua, dar ale căror roade se şi culeg, în parte, pe parcurs. S-au făcut cercetări sociopedagogice concrete, cu caracter interdisciplinar în special la Bucureşti, Cluj, Ploieşti şi Arad ; s-au făcut cercetări cu caracter experimental, din care metodologia interdisciplinară nu e, de asemenea, absentă, în multe şcoli experimentale conduse sau supravegheate de Institut.

Drumul de parcurs este însă lung la noi ca şi în alte părţi.

SCURTE INDICAŢII DE BIBLIOGRAFIE ROMÂNEASCĂ

1. Apostol Pavel, **Accelerarea dezvoltării sociale şi învăţământul**, „Revista de pedagogie" nr. 7—8, 1964.

2. Apostol Pavel, **Definiţia şi domeniul metodologiei**, „Revista de filozofie" nr. 2, 1965.

3. Bărbulescu Petre, **Cercetarea pedagogică şi coordonatele adolescenţei**, „Scînteia", 26.IV.1966.

4. Bunescu Vasile, St. Popescu, El. Bejat, **Etapele premergătoare manualului programat pentru predarea gramaticii limbii române**, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1965.

5. Constantinescu Miron, **Probleme ale prelungirii şcolarităţii obligatorii şi ale orientării profesionale**, „Revista de pedagogie" 1966, nr. 6.

6. Constantinescu Miron, **Direcţii actuale ale cercetării sociologice din ţara noastră** din lucrarea *„Cercetări sociologice contemporane"*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966.

7. Constantinescu Miron, **Un aspect nou al sociologiei învăţământului**, „Contemporanul" nr. 38, 28 sept. 1966.

8. Constantinescu Miron, **Probleme actuale ale învăţământului mediu**, „Contemporanul" nr. 23, 10 iunie, 1966.

9. Constantinescu Miron, **Some methodological problems of the sociology of education, in the romanian jurnal of sociology** (IV—V), Publishing hause of the Academy of the socialist Republic of Romania.

10. Cazacu Aculin, **Studiul valorii educative a mediului social al adolescenţilor**, „Revista de pedagogie" nr. 1, 1966.

11. Goian G., **Baza logică a predării şi însuşirea terminologiei ştiinţifice**, Bucureşti, 1961.

12. Ştefan Milcu, **Genetica şi pedagogia**, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1966.

13. Stanciu Stoian, **Cercetări fundamentale şi aplicative în domeniul educaţiei**, „Revista de pedagogie" nr. 2, 1966.

14. Stanciu Stoian, **Logica pedagogică şi logica pedologică**, „Revista de pedagogie" nr. 1, 1964.

15. Stanciu Stoian, **Şcoala în complexul vieţii sociale**, „Gazeta învăţământului", 31.XII.1965.

16. Stanciu Stoian, **Sistemul metodelor de cercetare în pedagogie**, „Revista de filozofie" nr. 2, 1965.

17. Stanciu Stoian, **Pedagogia comparată şi actualitatea ei**, revista „Contemporanul", 5.XI.1965.

18. Văideanu George, **Pedagogia comparată**, „Revista de pedagogie" nr. 11, 1964.

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА И МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

(Резюме)

В первой части своего очерка автор обрисовывает сложную картину классификации наук на протяжении их развития, подчеркивая вклад разных философских теорий в более ясном проявлении общественных наук, среди которых является и педагогика.

Научные исследования, применяя в основном экспериментальный путь, смогли создать их логическую иерархию в большей мере в области естественных наук. В области общественных наук межпредметные исследования имели бы наибольшую эффективность в изучении общего субстрата социальной действительность, в определении критериев иерархизации и редукции от высшего к низшему, в строго логической последовательности.

Считая ценным вкладом тезис проф. Ж. Пиаже об общих механизмах в науках о человеке, автор очерка формулирует задачу об определении субстрата любой социальной структуры Эти социальные действия — концентрированные пункты многочисленных признаков и взаимозависимых групп отношей

Предметом изучения межпредметных исследований могут быть — по мнению автора — эти структуры общественных явлений.

Воспитание — объективный процесс со своими законами и своей логикой — является сложным явлением, связанным с психологией, социологией, историей, языкознанием, биологией и др., к которым примкнули новые дисциплины — педагогическая психология, социопедагогика, педагогическая история и т. д., образуя систему педагогических наук.

Автор указывает на необходимость межпредметного направления в науке о воспитании; этого требует развитие современной науки и техники, которые определили и исследования в области программированного обучения, применения кибернетики в учебно-воспитательном процессе, социометрические исследования и др.

В заключительной части своего очерка автор вкратце останавливается на некоторых успехах румынской педагогики, которые конкретизируются в разных трудах, очерках и статьях. В то же время автор обрисовывает многообещающие перспективы научного исследования в педагогике в условиях применения межпредметной методологии.

LA PÉDAGOGIE CONTEMPORAINE ET LES RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES

(Résumé)

Dans l'introduction de son étude, l'auteur présente le tableau complexe de la classification des sciences au cours de leur développement et analyse, brièvement, la contribution des différentes théories philosophiques qui mettent en relief les sciences sociales parmi lesquelles la pédagogie aussi.

Les recherches scientifiques, utilisant tout particulièrement la méthode expérimentale, ont réussi à hiérarchiser les sciences naturelles plus que les sciences sociales, Dans le domaine des sciences sociales — affirme l'auteur — les recherches interdisciplinaires seraient les plus efficientes s'il s'agit de trouver le substrat commun aux réalités sociales et humaines et d'établir des critères de hiérarhie et de réduction allant du „superieur" à l'inférieur par un enchainement logique.

Tout en estimant que la communication du professeur Jean Piaget représente une contribution scientifique de valeur, l'auteur de cette étude ajoute aux trois notions cardinales présentées par celui-là (la production de nouvelles structures, l'équilibre, l'échange entre la structure donneé et le milieu) l'important devoir de définir le substrat de toute structure sociale-humaine. Ces structures sociales — affirme l'auteur — sont des phénomènes, des actions de longue durée spécifiques; ce sont des points où se concentrent de nombreuses qualités spécifiques et des groupes de relations interdépendantes. L'auteur est d'avis que les recherches interdisciplinaires pourraient avoir pour objet justement ces structures de phénomènes sociaux.

L'éducation en tant que processus objectif, ayant une logique et des lois spécifiques, est un phénomène complexe connexé à des disciplines comme : la psychologie, la sociologie, l'histoire, la linguistique, la biologie etc., auxquelles sont venues s'ajouter d'autres, plus récentes comme la psychologie pédagogique, la pédagogie sociologique, l'histoire pédagogiques etc. formant en tout le système des sciences pédagogiques.

L'auteur insiste encore davantage sur la nécessité d'une orientation interdisciplinaire de la science de l'éducation d'autant plus que celle-ci est imposée apres le développement de la science et de la technique modernes qui ont déjà déterminé des recherches concernant l'enseignement programmé, l'utilisation de la cybernétique dans le processus instructif-educatif, des recherches sociométriques etc.

Dans la dernière partie de son étude, l'auteur présente très brièvement quelques-uns des succès de la pédagogie roumaine reflétés dans des ouvrages et des articles parus dans la presse de spécialité. En même temps, l'auteur retrace en grandes lignes les perspectives encourageantes de la recherche scientifique en pédagogie par l'utilisation d'une méthodologie interdisciplinaire qui devra encore êntre mise au point.

CONTEMPORARY PEDAGOGY AND BOUNDARY SCIENCE RESEARCH

(Abstract)

In the introductory part of his article, the author gives a historical survey of science classification, alsó showing the contribution of philosophy to social sciences, including pedagogy. Experimental scientific research has brought about a logical hierarchy of natural sciences, rather than social sciences. In social sciences, says the author, boundary science research is apt to get down to the common bedrock of social and human realities and establish criteria of logical gradation. To the three cardinal notions in Professor Piaget's work on common mechanism in the sciences about Man, viz. production or new structures, equilibrium, exchange between a given structure and the environment, the author adds the substratum of each social-human structure. These social structures, says the author, are phenomena, specific, durative actions, and concentrations of interdependant relations. It is precisely here, says the author, that boundary science research should be fully applied. Indeed, education, this complex phenomenon, has always been linked to psychology, sociology, history, linguistics, biology and, of late, to educational psychology, sociological education, history of education etc., all of which make up the system of educational sciences. The application of boundary science research in education is all the more necessary now that tremendous progress has been made in world science and technology generally, including the use of programmed learning, cybernetics and sociometrical research in education.

In conclusion of his article, the author spotlights a few Roumain successes in the area and the prospects opened up to a Romanian boundary science research in education.

Contribuția școlii și a organizației U.T.C. din școală la formarea idealului de viață la elevi

Lector univ. dr. ION DUMITRESCU,
dr. PETRE BĂRBULESCU,
șef de secție la Institutul de științe pedagogice.

În munca educativă cu elevii, formarea unor motive interne, ca stimuli puternici ai conduitei — înțeleasă ca adaptare la realitatea în care trăiește subiectul — este de o mare importanță. Pe această cale se creează situații psihologice speciale, care pun stăpînire pe întreaga personalitate a copilului generînd în conștiința lui atitudini emotiv-pozitive față de normele pe care trebuie să le respecte.

Este vorba de reglarea conduitei prin condiționarea internă, mai ales dacă motivarea ocupă un loc important și motivele devin permanente. În ceea ce privește rolul motivației în activitatea umană, sub aspectul motivație și performanță, cercetările au arătat că, alături de aptitudini, motivația este variabila cea mai de seamă a randamentului, fiind frapantă diferența dintre nivelul performanței atinse de subiecții cu aptitudini echivalente, dar motivați inegali.

Unul dintre aceste motive, menit să regleze, prin stimulare, activitatea de adaptare a omului este idealul de viață. Pentru a înțelege mai bine funcția idealului de viață în reglarea conduitei umane, trebuie să precizăm, în prealabil, conținutul noțiunii, căci nu totdeauna a fost același, cuprinzînd uneori și note neesențiale sau chiar contradictorii.

Dacă uneori idealul este conceput ca ceva... „care nu există decît în spirit, în imagine... care reunește toate perfecțiunile pe care spiritul le poate concepe" [1], se recunoaște în alte cazuri că idealul este un „model interior", pe care fiecare creator se forțează să-l realizeze, că el este individual și variabil și exprimă „felul particular... de a gîndi sau de a simți" [2], că este „...model și scop pentru gîndire, afecțiune și faptă" [3]. Idealul de viață se conturează treptat ca „scop suprem al activității și năzuințelor" [4]... „spre care se îndreaptă conștient și metodic" [5] activitatea umană în toate domeniile, fiind însă determinat social-istoric. Sub acest aspect idealul moral „desemnează imaginea omului așa cum el trebuie să fie format cu ajutorul educației morale" [6].

În ceea ce privește *forța mobilizatoare a idealului de viață al școlarilor*, ea a fost totdeauna recunoscută. Astfel, savantul român V. Pîrvan spunea: „Cît spirit de acesta, de camaraderesc entuziasm pentru

---

[1] El. Șăineanu, *Dicționar universal al Limbii române*, ed. a V-a, 1923; și *Larousse du XX-ème siècle*, vol. IV, ed. 1931/9.
[2] *Ibidem.*
[3] F. Al. Duțulescu, *Dicționarul Filozofiei*, Craiova, 1946/129.
[4] *Dicționarul limbii române moderne*, Ed. Acad. R.S.R., 1958 ,p. 371.
[5] *Dicționar enciclopedic român*, vol. II, p. 749.
[6] Șt. Bîrsănescu, *Pedagogia și didactica*, ed. a VI-a, p. 124.

idealurile de toate felurile va fi într-o şcoală, atîta libertate a gîndurilor şi deci atîta putinţă de înflorire a sufletelor va fi în aceea tovărăşie de viitori oameni" [7].

Privit ca impuls şi aspiraţie în acelaşi timp, constituirea idealului şi orientarea lui trebuie să fie o preocupare permanentă a educatorului, căci : „atîta vreme cît pedagogul nu ţine seama de impulsiunile, interesele, aspiraţiile copilului şi nu caută sau nu ştie să le influenţeze şi orienteze într-o direcţie constructivă, activitatea sa profesională nu numai că va fi stînjenită, dar poate deveni şi periculoasă" [8].

Idealul de viaţă este, după părerea lui Rădulescu-Motru „o busolă de orientare", care duce la conştiinţa de sine şi pe care se sprijină personalitatea. „Cine aspiră la îndeplinirea unui ideal, aspiră şi la împlinirea unei opere de unire. Pe unitatea funcţiilor sufleteşti se ridică personalitatea omenească. Fără o unitate de structură, personalitatea n-ar dispune de conştiinţă de sine. Omul adică, n-ar fi om" [9].

În cercetările actuale de psihologie pedagogică se recunoaşte că, atunci cînd munca unui educator nu este suficient de eficientă, acesta nu trebuie să accepte situaţia ca atare, ci — ţinînd seama de complexitatea procesului de formare a personalităţii copilului — să se ridice pe o treaptă superioară şi anume pe treapta formării unui ideal [10].

Capătă o circulaţie tot mai mare ideea că în procesul de integrare socială a tineretului, constituirea idealului de viaţă joacă un rol important, realitate de care şcoala trebuie să ţină seama în măsură tot mai mare, deoarece „... În ansamblul fenomenelor legate de viaţa omului esenţial pentru educaţie este ducerea spre un scop, transformare previzibilă, conform unui model cu rădăcini în realitate" [11].

Recunoscînd rolul idealului în formarea personalităţii autorul sovietic L. I. Dukat remarcă faptul că ... „acestei probleme nu i s-a acordat atenţia cuvenită nici în psihologie, nici în pedagogie" [12].

Cu o puternică forţă stimulatorie şi mobilizatoare, în general, idealul de viaţă are un rol deosebit de pregnant la vîrsta adolescenţei, vîrstă la care are loc conturarea, restructurarea şi consolidarea personalităţii. În plus, la această vîrstă, personalitatea îşi caută un loc bine definit în complexul relaţiilor sociale şi idealul îi este o călăuză preţioasă. Acum copilul capătă acces la lumea valorilor, a ideilor şi idealurilor şi se termină formarea personalităţii [13].

Idealul oferă adolescenţilor un mijloc de a face raţionamente asupra propriilor acte, le permite să-şi fixeze scopurile vieţii, să-şi formeze o

---

[7] Citat în D. Todoran, *Psihologia educaţiei*, Cluj-Sibiu, p. 261.

[8] Al. Roşca, *Motivele acţiunilor umane*, Cluj, Sibiu, 1943, p. 248.

[9] C. Rădulescu-Motru, *Rostul filozofiei* („Caiete de filozofie" nr. 1/1942, p. 4).

[10] W. Bruce, *Personal development during childhood and adolescence* (in Educational Psychology, ed. a IV-a, 1962).

[11] Stanciu Stoian, *Cercetări ştiinţifice în domeniul educaţiei*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966.

[12] L. I. Dukat, *Unele particularităţi şi funcţii ale idealurilor la vîrsta şcolară*. În *Probleme de psihologia personalităţii şcolarului* (sub red. L. I. Bozovici), E.D.P., 1963, p. 65.

[13] R. Heinz, *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes und jugendhalter*, München, 1958.

anumită părere despre ei înșiși. Toate acestea exercită o puternică influență asupra comportamentului [14].

Această influență este cu atît mai puternică, cu cît stabilirea unui ideal are loc în mod conștient, ca un rezultat al faptului că adolescența este perioada de cunoaștere și apreciere a valorilor, capacitate recunoscută ca una din cele cinci caracteristici principale ale vîrstei [15].

Cu o capacitate sporită de cunoaștere și apreciere a valorilor, adolescentul nu numai că descoperă noi valori culturale și spirituale, ci caută să și le apropie. De aceea ... „valorile se încoronează în ochii săi în modele — eroi fictivi sau persoane reale — cu care ar vrea să semene". El joacă astfel „personajii succesive care definesc idealul său, al momentului" [16].

Iată de ce considerăm îndreptățită afirmația lui A. Férré că „adolescența propriu-zisă este vîrsta elaborării idealului", iar „...în numele idealului adolescentul ia poziție în politică, în artă, în filozofie, în religie" [17].

Dacă rolul idealului de viață este atît de mare în procesul formării personalității copilului, în orientarea ei, fiind model și scop pentru gîndire, afecțiune și faptă, se pune în mod legitim întrebarea dacă acest ideal se formează de la sine, în mod spontan, o dată cu atingerea vîrstei adolescenței, sau acest proces trebuie dirijat. Dacă el trebuie condus, care sînt factorii care exercită cea mai puternică influență educativă și sub ce aspect?

În literatura de specialitate, întîlnim tot mai des exprimată părerea că: „Existența anumitor idealuri caracteristice pentru societatea noastră nu poate asigura prin ea însăși idealurile respective la fiecare om în parte" [18]. Este deci necesar ca procesul de constituirea idealului să fie dirijat.

În acest sens A. Férré arată și în ce constă rolul educației în această direcție și anume: „de a favoriza *coordonarea și sistematizarea tendințelor*, formîndu-i fiecărui copil idealul în jurul căruia ele pot să se organizeze și pe care *să-l degajeze de aspirațiile confuze*... și de vagi visări în care copilul se complace, pentru a face (din acest ideal) un scop practic al activității" [19].

Plecînd de la constatarea că în epoca adolescenței ființa simte nevoia de a vedea amestecîndu-se în viața sa *modele* care o depășesc, Réné Hubert arată că *autoritatea adultului* este aceea care devine acum influență și sugestie, iar această autoritate este necesară pentru a furniza conștiinței copilului ideea de conștiință superioară, care i-ar putea servi lui, momentan, de ideal și de exemplu [20].

---

[14] William Wattenberg, *The adolescent jears*, New-York, 1955.
[15] Leonard Caramichael, *Manual of child psychology*, New-York, 1954.
[16] M. Debesse, *L'adolescent*, în „Cahiers de pédagogie moderne", Paris, 1959, p. 69.
[17] A. Férré, *Cours de psychologie enfantine et jouvenile*, Paris, 1960, p. 305.
[18] L. I. Dukat, *Op. cit.*, p. 64.
[19] A. Férré, *Op. cit.*, p. 110.
[20] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1946.

Cercetările psiho-pedagogice au arătat însă că nu este vorba de adulți în general, ci de adulți cunoscuți, printre aceștia un prim loc ocupîndu-l părinții.

Fără îndoială însă că cercul acestor influențe — în procesul de formare a idealului — nu se poate limita la adulți cunoscuți sau părinți, ci este mult mai larg și el se referă la totalitatea „forțelor sociale" care acționează asupra adolescentului, forțe care cuprind familia, prietenii, colectivitatea, școala, orientarea școlară și profesională [21]. În cadrul complexului de forțe sociale, școlii i se recunoaște un rol ascendent, ea avînd sarcina de a transmite nu atît uzualul și obiceiurile tradiționale, cît *mijloacele de evaluare* într-un univers care, din punct de vedere tehnic și social devine din ce în ce mai complex [22]. Am reținut însă faptul că formarea idealului de viață este condiționată tocmai de o capacitate superioară de a evalua.

În cadrul societății socialiste, unul din factorii care exercită o puternică influență educativă asupra elevilor — în strînsă colaborare cu școala — știm că este organizația U.T.C.

★

Ținînd seama de faptul că idealul de viață constituie o notă dominantă în structura personalității școlarului, că formarea lui marchează o treaptă superioară în formarea conștiinței de sine la adolescenți, extinzînd cercetările de care vorbeam într-un studiu precedent, ne-am propus să studiem : care sînt factorii care contribuie la constituirea idealului de viață la școlarii de vîrstă mijlocie și mare, în condițiile societății noastre socialiste ; ce pondere are fiecare din acești factori ; ce conținut are idealul de viață al școlarilor la vîrsta amintită și care sînt cele mai eficiente dintre mijloacele de influență educativă ce se exercită asupra școlarilor în procesul formării idealului de viață. Toate acestea ne-au permis să tragem concluzii preliminare pentru practica muncii educative cu preadolescenții și adolescenții [23].

Cercetarea s-a făcut pe bază de chestionare, compoziții și convorbiri (cu elevi și cadre didactice, directori de școli), cuprinzînd circa 4 000 de subiecți de la treizeici de școli generale și licee din orașul Craiova, regiunea Oltenia, orașul București și regiunea Ploiești *. De asemenea, au fost studiate un număr însemnat de planuri ale muncii educative din școlile respective, planurile comisiilor metodice ale diriginților etc.

Pornind de la constatarea că la elevii din clasele V—VIII noțiunea de „ideal de viață" nu are un conținut suficient de bine definit, întrebă-

[21] Karl Garrison, *Psychology of adolescence*, ed. a V-a, 1956.

[22] Paul H. Landis, *Adolescence and Youth. The progress of maturing*, New-York, 1952.

[23] Vezi P. Bărbulescu, I. Dumitrescu, *Probleme ale formării conștiinței de sine la preadolescenți și adolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1966 și P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu, *Educația adolescenților și geneza personalității*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1965.

* Unele chestionare (cele privind rolul organizației U.T.C. în formarea idealului de viață, de exemplu etc.) au fost adresate numai la o parte din subiecți, altele numai preadolescenților, în timp ce multe dintre ele s-au adresat tuturor.

rile puse în chestionarele adresate acestora au avut un conținut diferențiat față de cele puse la elevii din clasele IX—XI. Astfel, la elevii din clasele V—VIII chestionarul a cuprins întrebările : „Cu cine ați vrea să semănați cînd veți fi mari ? De ce ? Ce calități (însușiri) ați dori să vă însușiți de la persoana cu care doriți să semănați ? Credeți că vă veți putea însuși aceste calități ? Cum anume ?".

La elevii claselor IX—XI chestionarul a avut următorul cuprins : „Care este idealul dv. de viață? Prezentați, pe scurt, conținutul acestui ideal. Cine vi l-a sugerat? Credeți că-l veți putea realiza și de ce?".

Din cei 1200 de elevi de la clasele V—VIII, care au răspuns la primul chestionar, nici unul nu a arătat că nu l-ar fi preocupat această problemă. Faptul că fiecare dintre ei a arătat precis că și-a format un model de viață, către realizarea căruia tinde, indicînd și în ce constă acest model, că au raportat propria persoană la acest model și au întrevăzut că pot sau nu să-l realizeze și cum anume etc., ne demonstrează — o dată în plus — că procesul formării conștiinței de sine se află, la această vîrstă, pe o treaptă superioară de dezvoltare. Datele obținute prin mijloacele de investigații menționate le confirmă și le întăresc pe cele anterioare : interesul pentru propria persoană este bine conturat începînd de la 11—12 ani. Ele se orientează cu prioritate către însușirile psihice și își definesc conținutul prin capacitatea de ancorare în realitatea socială. *Procesul formării conștiinței de sine la preadolescenți începe să capete unitate, exprimată prin formarea unui ideal de viață.*

Pentru practica muncii educative interesează însă și ce factori influențează acest proces, care este conținutul idealului de viață la elevii din diferitele clase, în ce măsură concordă el cu idealurile de viață ale societății noastre socialiste, cu năzuințele ei de viitor.

În cadrul acestui proces unitar — de la clasele V—VIII, băieți și fete — indiferent că provin din școli din mediul rural sau urban apar însă și unele diferențieri în ceea ce privește ponderea diferiților factori ce influențează acest proces. Pe primul plan se situează cadrele didactice (480 din numărul elevilor chestionați), apoi părinții și rudele foarte apropiate (460) ; 180 de subiecți au indicat o anumită profesiune, specificul ei, fără a arăta și o anumită persoană care ar avea calitățile cerute. Apar, de asemenea, figuri ale luptătorilor U.T.C.-iști, din literatură, din filme, ale sportivilor renumiți etc. Unii dintre elevi (80) din clasa a V-a menționează drept model către care tind pe colegii de bancă sau de clasă. În răspunsurile date au apărut diferențe de la o școală la alta în ceea ce privește gradul de influență al eroilor U.T.C.-iști și al eroilor pozitivi din literatură în formarea idealului de viață. Aceasta reflectă desigur conținutul muncii educative la școlile respective. Cercetarea planurilor de muncă educativă a confirmat preocuparea variată și diferențiată calitativ, de la o școală la alta, pentru formarea idealului de viață.

Remarcăm, în fine, că la școlile din mediul rural este mult mai mare numărul elevilor care și-au luat ca model de viață profesorii clasei și școlii (280 din 720) decît al elevilor din mediul urban (96 din 480). Explicațiile se găsesc, după părerea noastră în primul rînd, în posibilitățile

mai mari pe care le au elevii din prima categorie de a cunoaşte mai bine felul de viaţă al profesorilor lor, prin contactul mai strîns care se stabileşte între ei şi cadrele didactice.

Raportarea propriei persoane la activitatea socială — în procesul formării conştiinţei de sine — chiar la această vîrstă, ne este confirmată de *conţinutul* pe care-l dau aceşti elevi idealului de viaţă. Astfel, pe primul plan se situează pregătirea profesională a modelului ales ca ideal, rezultatele obţinute în muncă şi atitudinea faţă de muncă a acestuia (405 răspunsuri). Alţi elevi (172) au reţinut de la modelul de viaţă ales conduita în societate. Calităţi morale, ca : cinstea (96), hărnicia (148), modestia (68), „om drept" (125), ocupă locurile următoare ca procent de reprezentare în răspunsurile la chestionar.

Am remarcat şi cîteva particularităţi : hărnicia — ca însuşire a modelului de viaţă — este menţionată mai ales de către elevii de la şcolile din mediul rural şi este atribuită părinţilor în primul rînd. Respectul adulţilor (fie că este vorba de profesori, părinţi etc.) pentru copii este menţionat de 96 de elevi. Merită atenţie şi faptul că lupta pentru independenţă, dreptate, cît şi dragostea faţă de patrie, au fost calităţile reţinute în primul rînd de către preadolescenţi de la eroii tineretului muncitor. Un număr de 102 elevi din clasele a V-a şi a VI-a au dat răspunsuri sintetice, dar semnificative : „Vreau să devin cetăţean demn al patriei socialiste — Republica Socialistă România".

În privinţa conţinutului idealului la preadolescenţi, credem că sînt necesare unele precizări suplimentare. Astfel, nu numai că numărul elevilor care indică drept conţinut al idealului de viaţă însuşiri morale este redus — privit în ansamblul subiecţilor chestionaţi — dar gama însuşirilor morale este destul de săracă, redusă la cîteva noţiuni (cinste, modestie, hărnicie), dominînd hărnicia. Căutînd să explicăm acest fenomen, am ajuns la concluzia că una din cauze este şi slaba însuşire de către elevi — la această vîrstă — a conţinutului noţiunilor morale. Această concluzie s-a conturat mai precis în urma aplicării unui nou chestionar la 800 de subiecţi, cu conţinutul : „Ce înţelegeţi prin cinste (om cinstit)? Daţi exemple cunoscute de voi" ; „Ce înţelegeţi prin modestie? Daţi exemple cunoscute de voi" etc.

Răspunsurile au fost foarte slabe, arătînd o însuşire empirică a noţiunilor morale, chiar la elevii din clasele VII—VIII. Aplicînd, la acelaşi număr de subiecţi, un al treilea chestionar („Care apreciaţi că este cea mai de seamă însuşire morală a omului? De ce?"), am făcut aceleaşi constatări : au apărut, din nou, numai cîteva noţiuni (cinste, modestie, mai ales) şi mai des acele noţiuni al căror conţinut se însuşeşte din experienţă proprie (hărnicie, prietenie, om bun, om drept, înţelepciune şi, la un număr mare de elevi din clasele VII—VIII, noţiunea de „om cult"). Noţiunea „dragostea de ţară" a fost foarte bine reprezentată în răspunsuri, ca urmare a muncii educative desfăşurate atît la lecţii, cît şi în afară de clasă şi de şcoală.

Se impune, deci, cu necesitate ca munca educativă a tuturor cadrelor didactice, a diriginţilor, cît şi cea desfăşurată de organizaţia de pionieri etc. să se orienteze în mai mare măsură către cunoaşterea de către elevi a noţiunilor morale. Se constată, de altfel, că nu de puţine ori ele

lipsesc chiar din vocabularul activ al elevilor. Prin îmbunătățirea muncii educative în această direcție, nu numai că idealul de viață se va orienta în mai mare măsură către valori morale, dar în felul acesta se vor achiziționa — prin comparație — puncte de vedere morale, care vor constitui un ajutor practic în aprecierea valorii morale a persoanelor și acțiunilor. Se simte deci necesitatea ca în conținutul manualelor, al lecțiilor de literatură română să se manifeste o preocupare sporită în acest sens, iar cadrele didactice să intensifice munca de explicare a conținutului noțiunilor morale pe o gamă întinsă.

Și la *adolescenți* factorii care au fost indicați că au orientat formarea idealului de viață al acestora sînt destul de variați. Privind în ansamblu, mai mare a fost numărul elevilor care și-au găsit modelul de viață în educatorii lor. La adolescenți apar însă în mai mare măsură decît la preadolescenți ca model al idealului de viață eroii clasei muncitoare, ai tineretului muncitor, eroii pozitivi din literatură, sau Eroii Muncii Socialiste.

În bună măsură, conținutul idealului este legat de alegerea profesiunii, cu slabe preocupări pentru o motivare mai amănunțită. Un număr apreciabil de adolescenți și-au exprimat dorința de a fi „de folos patriei socialiste", fără a concretiza prin ce muncă anume. A apărut la această vîrstă — ca notă în plus a conținutului idealului — dorința de a contribui la progresul societății prin crearea de valori științifice și cultural-artistice.

S-a remarcat, de asemenea, lipsa de omogenitate a răspunsurilor de la o școală la alta și creșterea considerabilă a rolului eroilor din literatura beletristică.

Desigur că și ponderea diferită a unor factori în formarea idealului de viață depinde în bună măsură de conținutul și de formele muncii instructiv-educative desfășurate în școlile respective. Astfel, la unele școli numărul elevilor care indică drept factor al formării idealului de viață pe eroii clasei muncitoare, ai tineretului muncitor, eroii muncii socialiste, sau eroii pozitivi din literatura beletristică este mult mai mare decît la altele. Aceleași deosebiri se remarcă în ceea ce privește conținutul idealului : la unele școli este mai mare numărul elevilor care indică drept conținut o anumită profesiune ; la altele, acela al elevilor la care conținutul idealului este dominat de calități moral-volitive (modestie, sinceritate, cinste, spirit critic și autocritic, voință). Alți elevi văd în idealul de viață „omul cult", cu bogate cunoștințe de specialitate, dar și de cultură generală, sau „...și luptător pe tărîm obștesc".

Se constată, de asemenea, o creștere a influenței, la această vîrstă, a eroilor din literatură asupra formării idealului de viață. La unii elevi această influență face obiectul unor momente de profundă meditație asupra propriei persoane. Iată cîteva exemple :

„Spun cu tărie că admir spiritul rece, calculat, dar imperios și hotărît al unuia dintre cei mai de seamă critici literari ai noștri, Titu Maiorescu. În el admir nu pe politicianul conservator, ci pe omul cult, instruit, capabil să se controleze în orice moment... Dar calitățile lui Maiorescu nu mă satisfac și la chipul pe care l-am plăsmuit vreau să adaug patriotismul lui N. Bălcescu. Învățînd de la Bălcescu ce trebuie să fac

și de la Maiorescu cum trebuie să-mi urmăresc idealul, voi ajunge să mi-l îndeplinesc".

„Uneori, în momente de meditație, cînd stau de vorbă cu mine însumi — zice alt elev — mă gîndesc la mine, încerc să-mi dau seama de lipsurile pe care le am și chiar de calitățile mele. Impresionîndu-mă o latură a caracterului eroului, caut să-mi apropii calitățile lui. Ceea ce am remarcat este faptul că *eroii din literatură* exercită o influență mai puternică asupra mea. Comparîndu-te cu un erou, adesea ești tentat să-ți pui întrebarea : oare aș fi avut aceeași tărie de caracter într-o împrejurare asemănătoare?"

În ceea ce privește *procesul formării idealului de viață la adolescenți*, ne vom referi la unele aspecte legate de influența pe care o exercită direct activitățile organizate în cadrul U.T.C., sau cele organizate în colaborare de către școală și organizația U.T.C. Sub acest aspect, cercetarea noastră s-a făcut tot pe bază de chestionar și de convorbiri purtate cu conducătorii organizațiilor U.T.C. și cu unii diriginți din cinci licee, cuprinzînd 1200 de subiecți.

Cunoașterea și studierea de către tinerii U.T.C.-iști a documentelor de partid este una din preocupările de seamă ale organizației U.T.C. din școli. Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., ca și documentele Congresului al VIII-lea al U.T.C. au avut o puternică influență și asupra năzuințelor, fapt menționat de marea majoritate a subiecților chestionați. Iată unele fragmente din răspunsurile date :

„Congresul al IX-lea al P.C.R. și Congresul al VIII-lea al U.T.C., evidențiind diferite aspecte din viața patriei noastre și a tineretului ei, au arătat și perspectivele largi ce se deschid tinerilor de azi. Trecînd în revistă ceea ce s-a realizat, gîndindu-te la ceea ce va înfăptui mîine, încerci parcă un sentiment de siguranță, de încredere în viitor. Parcă întreaga realitate a vieții noastre socialiste stă chezășie fericirii tale personale".

Alt elev spune : „M-am convins pe deplin că acest Congres a avut o importanță deosebită, întrucît a arătat tuturor tinerilor din țară că *idealul nostru este idealul tînărului comunist*" ; „...studiind documentele Congresului al VIII-lea al U.T.C., m-am gîndit printre altele, și la idealul meu de viață, acela de a deveni un om cu o înaltă pregătire, cu un caracter sănătos, demn de patria și societatea noastră și folositor acestei societăți".

Semnificativ este nu numai faptul că aproape toți cei chestionați au văzut în înfăptuirile socialiste chezășia realizării idealului de viață, dar au comparat posibilitățile lor cu cele ale tinerilor din țările capitaliste, menționînd că societatea socialistă constituie o chezășie în realizarea idealului lor de viață.

Printre acțiunile întreprinse de organizațiile U.T.C. și menționate de elevi ca exercitînd o puternică influență asupra formării idealului de viață au fost și acelea privind cunoașterea vieții eroilor U.T.C.

Urmează ca procent de reprezentare în complexul factorilor ce au exercitat influență asupra formării idealului de viață : întîlnirile cu ilegaliști, cu eroii muncii socialiste ; vizitarea muzeelor istorice ; întîlnirile cu oameni de știință ; vizitele la unități socialiste (din industrie în special) ; excursiile și citirea presei.

Pentru practica muncii educative s-au impus însă și cîteva aspecte — unele subliniate chiar de elevi și însoțite de propuneri. În primul rînd, a rezultat că numai puțini eroi ai U.T.C. (Vasile Roaită, Filimon Sîrbu, Olga Bancic) sînt bine cunoscuți de elevi, restul fiind puțin cunoscuți sau chiar necunoscuți. De asemenea, este destul de redus numărul de elevi care vorbesc de influența exercitată asupra lor — în procesul formării idealului lor de viață — ca urmare a întîlnirilor cu eroi ai muncii socialiste (102 din totalul subiecților chestionați), cu oameni de știință (90), a cunoașterii biografiilor oamenilor de seamă (60).

Fără îndoială că nu trebuie căutată cauza acestor aspecte numai în atracția scăzută a unor asemenea acțiuni, în slaba lor eficiență, ci în ceea ce sesizează chiar elevii : asemenea acțiuni sînt organizate sporadic. Această constatare a fost confirmată și de convorbirile avute cu diriginții și directorii de școli, care au adăugat că și forma de desfășurare a acestor acțiuni se poate încă mult îmbunătăți, mai ales în ceea ce privește caracterul explicativ al conținutului idealului de viață în numele căruia au acționat eroii U.T.C., eroii muncii socialiste, ilegaliștii, oamenii de seamă etc. Se cere, de asemenea, lărgită preocuparea — prin toate verigile muncii educative — în direcția formării sentimentelor morale.

Foarte mulți elevi au propus o mai frecventă discutare a profilului moral al oamenilor de seamă, mai multe întîlniri cu oamenii de știință, cu reprezentanți ai tuturor profesiunilor, nu numai cu reprezentanții unor profesiuni, cum se întîmplă practic. Îmbunătățirea *caracterului explicativ* al acestor acțiuni au mai cerut-o elevii și în legătură cu conținutul fiecărei profesiuni și al evenimentelor relatate în presă.

Remarcăm, în fine, că un număr mic de elevi (17) au menționat, printre altele, ca sursă a idealului lor de viață, figura unor tineri, întruchipată într-un erou pozitiv din literatura beletristică de la noi din țară. Concluzia ce se impune privește desigur, în primul rînd, pe scriitori, orientarea lor în alegerea tematicii, în prezentarea unor eroi pozitivi în scrierile lor.

Necesitatea unei strînse colaborări între școală și organizația de tineret pe linia lărgirii sferei surselor idealului de viață al adolescenților, a întăririi caracterului explicativ al acțiunilor întreprinse, cît și al promovării sentimentelor morale, se impune cu necesitate.

Analizînd factorii care condiționează procesul formării idealului de viață la elevii preadolescenți și adolescenți, nu trebuie să uităm însă că acest proces este condiționat nu numai de influența organizată (școală, familie etc.), ci și de un complex de relații spontane, interpersonale, care au constituit obiectul unor recente cercetări *.

Cercetarea noastră a scos în evidență că aceste relații, deși au pondere mai mică la preadolescenți, influența lor se resimte, în sensul că aceștia își iau drept model de viață colegul de bancă, prietenul de cartier, dar îl preiau la nivelul scăzut al capacității lor de apreciere globală a

* *Cercetări sociologice contemporane* (vezi N. S. Dumitru: *„Rolul relațiilor interpersonale spontane în informarea personalității elevilor adolescenți"*), Editura științifică 1966; și *„Introducere în psihologia socială"* (vezi Capit. X: *Psihologia relațiilor interpersonale*), Editura științifică, 1966.

personalității, din care cauză „modelul" poate conține și elemente constitutive negative, pe lîngă cele pozitive sau aparent pozitive.

La adolescenți influența acestor relații este și mai puternică, din care cauză spiritul de aventură, extravaganța, originalitatea rău înțeleasă etc., „modernismul" — își găsesc încă un anumit loc în „modelul de viață", cu toate că ele nu corespund năzuințelor societății noastre socialiste. Am întîlnit, de asemenea, în cercetarea noastră, un număr foarte restrîns de adolescenți care consideră că ...„nici personajele negative din literatură nu trebuie neglijate în formarea idealului de viață. Perseverența unora, tăria de caracter a altora, nu-mi vor strica nici mie"; sau „...ni se spune să evităm lichelele", dar dacă ați ști ce suflet au lichelele, nu s-ar zice așa. „Ce ne facem cînd viața ne ispitește să tindem a deveni așa de apreciați și populari ca aceștia ?".

Reținînd că asemenea atitudini contradictorii provin în primul rînd din slaba însușire a conținutului noțiunilor morale, munca educativă și cercetarea pedagogică trebuie să dea o atenție sporită acestor relații.

Continuînd cercetările noastre privind unele aspecte ale procesului complex al integrării sociale a tineretului, în studiul de față ne-am propus să prezentăm unele concluzii privind constituirea idealului de viață la elevii de vîrstă școlară mijlocie și mare, idealul de viață fiind una din coordonatele de bază ale constituirii personalității și participării ei active la viața socială. Din întregul complex de factori care concură la formarea idealului de viață, în acest studiu ne-am referit numai la contribuția școlii și a organizației U.T.C.

O primă concluzie importantă, ce s-a conturat în cursul cercetărilor, este aceea că școala exercită, într-adevăr, o influență puternică asupra elevilor de toate vîrstele în procesul formării idealului de viață, dar eficiența sporește considerabil în condițiile *corelării* influențelor educative desfășurate în cadrul lecțiilor, a activităților desfășurate de diriginți și a tuturor activităților educative ce au loc în afară de clasă și școală. Merită subliniat faptul că ponderea acestor influențe poate fi diferențiată de la o clasă la alta și chiar de la un elev la altul, ținînd seama de experiența de viață a fiecărui elev, de gradul de dezvoltare a conștiinței morale, cît și de personalitatea educatorului. Organizarea cu pricepere a muncii instructiv-educative, perseverența în desfășurarea ei și continuitatea, în timp, cu obiective bine precizate și o metodică adecvată, își au, de asemenea, rolul lor în stabilirea ponderii fiecărui factor și a eficienței.

O altă concluzie desprinsă din cercetare este aceea că procesul formării idealului de viață la elevi nu are loc de la sine, ci este rezultatul întregului sistem de influențe educative, care contribuie la *orientarea* către țelurile reale constitutive ale idealului ; *conținutul* și *unitatea de structură* a acestui sistem de influențe educative contribuie la *grăbirea ritmului* constituirii idealului de viață. În această ordine de idei s-a desprins și concluzia că idealul de viață, atît pentru școlarii de vîrstă mijlocie, cît și pentru adolescenți este o sursă deosebit de valoroasă în progresul moral și spiritual al elevilor, o puternică forță împotriva unor influențe negative ce s-ar exercita asupra lor. Prin formarea unui ideal de viață sporește mereu capacitatea elevilor de a sesiza negativul, se

ridică pe o treaptă tot mai înaltă judecățile lor de valoare.

În complexul factorilor educativi, organizația U.T.C. din școală aduce o contribuție deosebit de prețioasă, proprie, specifică în același timp, în formarea idealului de viață al preadolescenților și adolescenților. Astfel, *înțelegerea* de către elevi a semnificației politice a realizărilor oamenilor muncii sub conducerea partidului, a tradițiilor de luptă pentru libertate socială și independență națională, a perspectivelor construcției socialiste și comuniste constituie obiectivele principale ale activității educative desfășurate de organizația U.T.C. în școală. Ele sînt în același timp note dominante ale acestei activități. Aceasta implică, atît din partea școlii, cît și din partea organizației U.T.C., *necesitatea intensificării caracterului explicativ al idealurilor înaintate ale societății noastre*, înțelegerea științifică a conținutului acestor idealuri, ca o condiție esențială în educarea sentimentului de înaltă responsabilitate ce le revin elevilor ca membri ai societății socialiste, ca factori activi și conștienți ai înfăptuirii noii orînduiri.

Cercetarea pedagogică și practica muncii educative au infirmat teza susținută de moraliștii burghezi că deducerea idealului din realitate ar diminua valoarea acestuia, care ar avea un caracter înălțător numai dacă este constituit ca un fel de „model perfect al fericirii omenești", căruia trebuie să i se conformeze realitatea, arătînd că idealul tinerei generații și mai ales al adolescenților din societatea socialistă este dedus în largă măsură din realitatea noastră socialistă și exercită o puternică influență asupra conștiinței și conduitei.

Ca o concluzie cu valoare psihopedagogică deosebită a rezultat și necesitatea, pentru sporirea eficienței muncii educative, nu numai a orientării elevilor către un ideal cu un conținut corespunzător cerințelor și năzuințelor celor mai înaintate ale societății noastre, ci și a creării unui model *accesibil* către care să tindă, să se apropie efectiv, să-l îndrăgească. În felul acesta, modelul către care tinde fiecare elev va exercita o influență și o atracție tot mai mare, mobilizîndu-i și resursele proprii în desăvîrșirea personalității. Idealul de viață — atît la preadolescenți, cît și la adolescenți — este un element activ al conștiinței, polarizează ideile și sentimentele, orientează și ridică în același timp conduita pe trepte superioare.

Munca educativă nu poate ignora această realitate. Ea trebuie să exercite o puternică influență prin conținutul lecțiilor în primul rînd — și în special al celor de literatură — prin tematica orelor de dirigenție, prin analiza din punctul de vedere al calităților morale a biografiilor oamenilor de seamă, prin cunoașterea profilului moral al eroilor clasei muncitoare și al eroilor muncii socialiste.

Tematica orelor de dirigenție trebuie să cuprindă în măsură tot mai mare, atît la preadolescenți, cît și la adolescenți, *convorbiri* etice asupra vieții eroilor clasei muncitoare, a tineretului muncitor, asupra vieții oamenilor de seamă din țara noastră și de peste hotare. Aceste convorbiri nu trebuie însă să se mărginească la datele biografice, ci — bine conduse de diriginte — trebuie să scoată în relief calitățile moral-volitive ale eroilor respectivi: devotament față de cauza clasei muncitoare, atitudine socialistă față de muncă, sentimentul datoriei, o înaltă capacitate

de a munci și a trăi în colectiv, dragoste, entuziasm, pasiune, perseverență în muncă, încredere în puterea științei etc.

În mod pregnant, perioada adolescenței este aceea la care forța mobilizatoare a idealului se manifestă frecvent și cu o puternică tendință de autoeducare. Ținînd seama de această realitate, este necesar ca în întreaga muncă educativă desfășurată de școală și organizația U.T.C. să se pună accentul pe antrenarea elevilor într-o măsură tot mai mare în procesul de autodesăvîrșire a personalității. Aceasta constituie o premisă de o valoare educativă deosebită în descătușarea forțelor *creatoare* ale personalității, care îl transformă pe adolescent în factor conștient al construcției socialiste.

Cercetările noastre au confirmat că în procesul de formare a conștiinței socialiste, ponderea idealului de viață este în continuă creștere de la preadolescent la adolescent.

Cunoscînd faptul că o conștiință fără ideal nu acceptă răspunderi mari, că un om lipsit de idealuri și năzuințe nu poate găsi în sine forțele necesare pentru obținerea unor succese în activitatea lui socială, științifică, profesională, este deosebit de important să li se creeze adolescenților idealuri cu un conținut corespunzător societății în care trăiesc, căci lor le revin mari răspunderi în viața socială, ca viitori constructori ai comunismului în patria noastră.

Este cu atît mai important pentru adolescenți să fie *orientați* în formarea unor idealuri către care să tindă, cu cît la această vîrstă se ciocnesc tendința de afirmare a personalității, cu dorința de adaptare, dar și cu lipsa de experiență. Acest moment trebuie înțeles și tratat ca atare, în sensul că tendința de afirmare a personalității nu reprezintă singura dominantă la această vîrstă. Alături de aceasta mai există și ceea ce pedagogia contemporană numește „funcția de depășire" a adolescentei. Acum, pe plan educativ, este necesară tocmai stimularea acestei funcții de depășire, precum și evitarea oricăror tendințe spre standardizare, căci ar contraveni tendinței de afirmare a personalității.

Adolescenții dovedesc receptivitate pentru acele forme de muncă educativă, care corespund funcției de depășire, manifestînd rezistență față de acele forme, care merg în exclusivitate pe linia funcției de adaptare. *Idealul de viață este tocmai elementul care servește în cea mai mare măsură funcția de depășire a adolescenților.* Dacă acest ideal este accesibil — pe de o parte — și la nivelul cerințelor și năzuințelor societății — pe de altă parte — el devine un element de sinteză al funcției de adaptare și depășire, adică al celor doi poli ai procesului integrării sociale.

Este cu atît mai necesar să dirijăm la adolescenți procesul formării idealului de viață, cu cît fiecare membru al societății, preluînd conținutul idealului societății respective, la nivelul particularităților de vîrstă și individuale, îmbogățește însă conținutul idealului preluat cu noi valențe, îmbogățind astfel idealul societății. Dacă munca educativă face, cu adevărat, din idealul de viață al elevilor elementul cel mai viu al conștiinței, *unitatea influențelor educative* ce se exercită asupra elevilor este indispensabilă, iar în sistemul muncii educative școala și organizația de tineret sînt factori de prim ordin.

ВКЛАД ШКОЛЫ И ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С К М В ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННОГО ИДЕАЛА У УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Продолжая исследования, результаты которых были напечатаны в этом же журнале („Вопросы формирования самосознания у подростков и юношей" 1966,б) в данном очерке обсуждаются некоторые вопросы формирования жизненного идеала у юношей. Исходной точкой является тезис о том, что жизненный идеал представляет собой доминантную черту структуры личности школьника, а его формирование является высшей ступенью в осуществлении самосознания.

Изучаются факторы, помогающие в создании идеала, удельный вес каждого из этих факторов, содержание жизненного идеала учащихся среднего и сшартего школьного возраста, самые эффективные средства воспитательного влияния в создании этого идеала.

В исследовании были использованы ответы на вопросы сочинения, беседы и др.; были охвачены приблизительно 4000 учащихся общих школ и лицеев из Крайовы, Олтянской области, Бухареста и Плоештской области. Рабочей гипотезой было положение том, что общественная валентность личности повышается только в той мере, в оакой осуществляются индивидуальные потенциальные возможности. Школа и органикация С К М оказывают сильное влияние на процесс формирования жизненного идеала у зучащихся всех возрастов.

Воспитательная работа школы, организации С К М и других факторов дает содержание индивидуального идеала, ориентирует его к настоящим источникам идеалов общества, обогащает его; из жизненного идеала учащихся она делает самый живой элемент сознания.

LA CONTRIBUTION DE L'ÉCOLE ET DE L'ORGANISATION DES JEUNESSES COMMUNISTES (U.T.C.) DES ÉCOLES À LA FORMATION DE L'IDÉAL DE VIE CHEZ LES ÉLÈVES

(Résumé)

Cette étude présente quelques aspects de la formation de l'idéal de vie chez les adolescents et continue les recherches dont les résultats partiels ont été publiés dans la Revue de Pédagogie No. 6/1966 sous le titre „Problèmes de la formation de la conscience de soi chez les préadolescents et les adolescents". Les auteurs s'appuient sur le fait que l'idéal de vie est un élément dominant dans la structure de la personnalité de l'élève et que la formation de cet idéal marque un degré supérieur dans la réalisation de la conscience de soi. Puis, on y analyse les facteurs qui contribuent à la formation de l'idéal, le poids de chacun de ces facteurs, le contenu même de l'idéal de vie des élèves d'âges différents, les moyens éducationnels les plus efficaces en vue de la formation de l'idéal de vie.

Les recherches ont été effectuées sur environ 4000 sujets des écoles générales et des lycées de la ville de Craiova, de la région d'Oltènie, de la ville de Bucarest et de la région de Ploiești. Prenant comme point de départ l'hypothèse que la capacié d'intégration sociale de la jeunesse ne s'accroît que dans la mesure où le potentiel individuel de la personnalité se réalise, les recherches ont été effectuées à l'aide de questionnaires, compositions, discussions. On y souligne aussi l'influence puissante que l'école et l'Organisation des Jeunesses Communistes (U.T.C.) exercent sur les élèves de tout âge dans le formation de l'idéal de vie.

L'activité éducative de l'école, de l'Organisation des Jeunesses Communistes (U.T.C.) ainsi que celle des autres facteurs, tout en réalisant le contenu de l'idéal individuel, l'oriente vers les sources réelles des idéaux de la société et l'enrichissent toujours de nouveaux potentiels. Cette activité éducative fait de l'dèal de vie des élèves l'élément le plus vivant de la conscience.

THE CONTRIBUTION OF SCHOOL AND Y.C.L. ASSOCIATION IN SCHOOL TO BUILDING A LIFE IDEAL IN PUPILS

(A b s t r a c t)

This study, a continuation of "The contribution of school and Y.C.L. association in school to building a life ideal in pupils" published in the June issue, 1966, of our Review (q, v.), concentrates on a few aspects of the formation of an ideal of life with adolescents. In the authors' opinion, this is a key-note of a pupil's personality and a higher stage in the achievement of self-conscience. Its factors are therefore examined, together with their place and importance in the formation of a life ideal in junior and senior pupils, and the best educational ways of achieving this.

The investigation, based on questionnaires, written tests and private talks, involved a number of 4000 subjects at some general and secondary schools in Craiova (Oltenia region), Bucharest and Ploiești region. The working hypothesis was that a youth's social potential is dependant on his personality, as can be clearly seen from the increased social integration capacity of our youth. School and the Young Communist League in school exert a powerful influence on pupils of all age in the formation of an ideal of life. All this is expertly detailed in the article under consideration.

Despre sistematizarea concentrică și lineară a conținutului învățămîntului

VASILE V. POPESCU,
AURELIA NICOLAU

Privită în raporturile sale cu învățămîntul de toate gradele, pentru toate vîrstele și de toate tipurile, problema sistematizării concentrice și lineare a conținutului învățămîntului prezintă un neîndoielnic interes teoretic și practic actual. Volumul și adîncimea cunoștințelor înscrise în planurile, programele și manualele școlare, calitatea muncii intelectuale, procesul de predare și de învățare, într-un cuvînt totalul componentelor activității de formare a unei personalități de multilaterală și armonioasă integritate moral-spirituală, constituie un vast cîmp de aplicare a cerințelor care decurg din sistemul concentric și linear al organizării conținutului învățămîntului.

1. SEMNIFICAȚIA TERMENILOR

În mod curent, *prin sistematizarea concentrică a conținutului învățămîntului se înțelege reluarea, în fiecare an următor sau după cîțiva ani, sub o formă mai detaliată și mai profundă, a materiei parcurse anterior într-o clasă sau într-un ciclu de învățămînt.* Evident, repetarea în anii următori a ceea ce a fost predat și însușit anterior este determinată de o serie de factori de ordin psiho-pedagogic și gnoseologic. Între aceștia menționăm faptul că reprezentările, noțiunile și judecățile nu se pot forma — ca volum și conținut — dintr-o dată și în formă definitivă, ci este necesară o permanentă reexaminare, înnoire și adîncire a datelor dintr-un domeniu sau altul, în raport cu stadiul dezvoltării intelectuale a subiectului ancorat în procesul cunoașterii și cu dimensiunile obiectului sau fenomenului care trebuie cunoscut. Prin urmare, mersul general al cunoașterii — de la simplu la complex, de la un grad de dificultate la altul mai mare, „de la fenomen la esență și de la o esență mai puțin profundă la alta mai profundă",[1] în funcție de natura obiectului cunoașterii, de logica internă a fiecărei științe și de legile procesului învățării, constituie fundamentul teoretic al reluării materiei de studiu în cadrul anilor școlari sau ciclurilor de învățămînt.

Sistematizarea concentrică a predării cunoștințelor se realizează deci atît în interiorul fiecărui ciclu de învățămînt, cînd problemele și temele unor obiecte de învățămînt sînt prezentate mai adîncit în fiecare an școlar următor, cît și la nivelul ciclurilor (clasele I-VIII și IX-XII). Sistemul predării concentrice la clasele I-VIII este determinat și de faptul că unii absolvenți ai școlii generale nu-și mai continuă studiile în liceele teoretice și respectiv, de specialitate, sau dobîndesc o calificare

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, Editura politică, 1959, p. 216.

prin şcolile profesionale. Acest fapt impune ca în şcoala generală, devenită şcoală de bază unică pentru întregul popor, să se asigure elevilor un sistem unitar de cunoştinţe ştiinţifice, care să-i orienteze în fenomenele naturii şi în realităţile social-politice în care trăiesc ei, chiar dacă studiul materialului ştiinţific cuprins în obiectele de învăţământ nu acoperă conţinutul vast al ştiinţei moderne şi nu ajunge pînă la subdiviziunile complexe ale acesteia.

Forma lineară de sistematizare a conţinutului învăţămîntului cere ca temele din programele diferitelor obiecte de învăţămînt să cuprindă un astfel de conţinut, care să dea posibilitatea ca el să fie expus succesiv, logic, fără să se mai repete în clasele sau gradele următoare de învăţămînt. În cadrul predării lineare, toate capitolele trebuie să fie determinate clar şi exact şi să constituie elemente constructive, legate organic într-o programă şcolară unitară a unui obiect de învăţămînt. Cunoştinţele reprezintă o unitate de informaţii înlănţuite într-un sistem. Se poate considera că în studiul unui material aşezat linear se întîlneşte uneori o creştere neuniformă a dificultăţilor asimilării lui, determinată de faptul că nu întotdeauna materialul predat în toată durata cursului corespunde gradului de dezvoltare intelectuală a elevilor. De aici şi necesitatea adoptării ambelor forme în aşezarea conţinutului învăţămîntului la majoritatea obiectelor de studiu, ca o consecinţă a cerinţelor impuse de particularităţile procesului de învăţămînt ca proces de cunoaştere.

2. INTERDEPENDENŢA CELOR DOUĂ MODALITĂŢI DE SISTEMATIZARE A CONŢINUTULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Dialectica marxistă cere din partea noastră priceperea de a privi sistematizarea concentrică şi lineară în unitatea lor internă, fără a cădea într-o extremă sau alta şi fără a absolutiza vreuna din formele sistematizării conţinutului învăţămîntului. Ambele modalităţi se află într-o indisolubilă legătură, formează un cuplu dialectic care îşi are rădăcini adînci în cunoaşterea umană în general şi în procesul de învăţămînt ca proces de cunoaştere în special. Afirmînd că există o conlucrare firească între sistematizarea concentrică şi cea lineară a conţinutului învăţămîntului, impusă de mersul general, în trepte, al cunoaşterii, ni se pare firesc să dezvăluim dinamica unora din elementele lor comune, raportată la activitatea instructiv-educativă din cadrul procesului de învăţămînt.

Aşa, spre exemplu, un examen mai atent al procesului de predare-însuşire ne duce la concluzia că *fenomenul repetării materialului de studiu este prezent nu numai în cazul sistematizării concentrice a conţinutului învăţămîntului, ci şi în cazul celei lineare.* V. I. Lenin a subliniat în *Caiete filozofice* că, de fapt, cunoaşterea omului nu urmează o linie dreaptă, ci o linie curbă şi că linia curbă se apropie infinit de o serie de cercuri, de o spirală [2]. Şi în procesul de învăţămînt, care este în

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 367.

esență un proces de cunoaștere, predarea și însușirea materiei nu se produc în cerc și nici în linie dreaptă, ci în curbă, în spirală, unde se unesc ambele momente opuse : cercul și linia dreaptă. Evident că aceasta reprezintă manifestarea specifică a legii negării negației în sfera cunoașterii omului, atît a cunoașterii individuale, cît și a celei general-umane. Dar această schiță generală a cunoașterii, cu caracter de lege, se cere particularizată și în cazul dispunerii lineare a conținutului unor obiecte de învățămînt. Din punctul nostru de vedere, numai figurativ se poate spune că prin aplicarea sistemului predării lineare fiecare lecție și capitol din cuprinsul unui obiect sînt tratate atît de amănunțit și de profund, încît nu mai este necesară o reîntoarcere asupra lor în etapele următoare ale procesului de învățămînt. În realitate, fenomenul repetabilității este pretutindeni prezent. Să luăm *educația cetățenească*, obiect care figurează cu o oră săptămînală în clasa a VIII-a a școlii generale, și care, la prima vedere, s-ar părea că ne servește, în lumina celor arătate mai înainte, ca exemplu de repartizare lineară a materialului de studiu. Dar, cunoștințele despre stat, drept și constituție, despre drepturile și îndatoririle fundamentale ale cetățenilor patriei noastre, despre trăsăturile fundamentale ale orînduirii sociale și de stat a Republicii Socialiste România, despre Partidul Comunist Român — forța politică conducătoare a poporului în construirea socialismului, sînt raportate pe de o parte, la unele cunoștințe generale preexistente și, pe de altă parte, sînt reluate într-o formă lărgită și adîncită în cadrul orelor de „socialism științific" din liceul teoretic.

Pentru că în procesul cunoașterii elevii merg necontenit în adîncime, este firesc că și în dispunerea lineară a conținutului unui obiect de învățămînt există un lanț neîntrerupt de cicluri concentrice. Verigile acestui lanț se ating unele de altele prin succesiunea firească a cunoștințelor din interiorul obiectului respectiv și prin corelația acestora cu cunoștințele însușite în cadrul altor obiecte înrudite. Revenind la exemplul dat mai înainte, menționăm că predarea și însușirea lecțiilor de *educație cetățenească* are la bază, între altele, și cunoștințele însușite de elevi la istorie, unde se pun bazele înțelegerii procesului de dezvoltare ascendentă a societății, relațiilor de cauzalitate și interdependență dintre fapte și fenomene, legînd istoria de viață, de practica construirii societății socialiste.

O situație aproape similară este întîlnită și la *igienă*, un alt obiect care figurează în planul de învățămînt al clasei a VII-a și care, în comparație cu celelalte obiecte de învățămînt din școala generală și cu ceea ce se studiază în liceul teoretic (exceptăm liceele pedagogice și școlile medii tehnice sanitare) ar lăsa, de asemenea, impresia că are materialul structurat într-o formă lineară. Aici, fenomenul repetabilității se manifestă îndeosebi în faptul că în lecțiile privitoare la igiena vederii, auzului, sistemului nervos, aparatelor respirator, circulator, digestiv ș.a. se utilizează pe larg cunoștințele de anatomie și fiziologie însușite anterior.

Bineînțeles că în procesul de predare-însușire a celorlalte obiecte de învățămînt reluarea într-o formă sau alta a ceea ce a fost parcurs anterior este prezentă cu mult mai vizibil. Ea este întîlnită în elaborarea celor mai simple abstracții, în justificarea formulării oricărei ecuații, în explicarea evoluției și a adaptării viețuitoarelor, în expunerea și interpretarea fenomenelor chimice pe baza teoriei atomo-moleculare, în lămurirea fenomenelor și legilor fizice care stau la baza energeticii, construcției de mașini, transportului, construcțiilor și telecomunicațiilor, în înțelegerea și aplicarea definițiilor și regulilor gramaticale etc.

Exemplele arătate, cărora le-am putea adăuga și altele, au rolul de a ilustra faptul că — strict vorbind — cele două moduri de organizare a conținutului învățămîntului trebuie puse alături și legate între ele, ca un demers obligatoriu în elaborarea logicii oricărui obiect de studiu, în orice etapă a procesului de învățămînt și pe orice treaptă a sistemului de instituții școlare. Luarea în considerare a acestei trăsături, care se referă atît la conținutul cunoștințelor, cît și la caracteristica predării și însușirii lor, ne ferește de o înțelegere schematică sau trunchiată a unui fenomen deosebit de complex, cu largi implicații în interiorul tuturor verigilor procesului de învățămînt.

3. RELATIVITATEA ÎNCADRĂRII OBIECTELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT IN SISTEMUL CONCENTRIC SAU LINEAR

Am arătat mai înainte că pe dimensiunile largi și complexe ale formării și dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor o trăsătură comună a sistematizării concentrice sau lineare a conținutului învățămîntului o constituie permanența fenomenului de repetare, de reluare a materialului de studiu. Fenomenul revenirii asupra materialului însușit anterior se manifestă într-o mare varietate de forme și este determinat de însăși structura actelor singulare de predare-învățare (în principal lecțiile), în care cuantumul de cunoștințe trebuie să fie înlănțuit și intercalat — cu ajutorul cunoștințelor vechi efectuîndu-se „descifrarea" și însușirea noilor cunoștințe.

În literatura pedagogică, prin definirea celor doi termeni se eludează de cele mai multe ori o asemenea latură a problemei, luîndu-se în considerare numai măsura în care pe o treaptă mai înaltă a sistemului de învățămînt se produce sau nu se produce reluarea (într-un mod restrîns sau lărgit — în funcție de condițiile concrete) materialului parcurs anterior. Dar și prin prisma unei asemenea formulări aproximative încadrarea unui obiect de învățămînt în sistemul concentric sau linear este extrem de relativă. Vom da cîteva exemple menite să evidențieze felul elastic în care trebuie să fie analizată situația unor obiecte de învățămînt.

La clasele V-VIII, cursul de istorie, în cadrul căruia elevii studiază desfășurarea evenimentelor începînd cu antichitatea și terminînd cu contemporaneitatea, poate fi privit și ca exemplu de repartizare lineară

a materialului, dar și ca exemplu de repartizare concentrică. Dacă privim cursul de istorie prin prisma succesiunii cunoștințelor de la o clasă la alta în interiorul ciclului claselor V-VIII, atunci putem afirma că materia este repartizată linear. Facem aceeași apreciere și dacă raportăm școala generală la o școală profesională. Considerînd însă cunoștințele de istorie predate în școala generală în raport cu cele predate în liceul teoretic, pedagogic etc., atunci istoria ne apare ca un exemplu de organizare concentrică a conținutului învățămîntului. Aproape în aceeași situație este pus fiecare obiect de învățămînt din liceul teoretic, în funcție de modul în care-l raportăm la profilul diverselor facultăți în care se întrerupe studierea lui sau se reia pe o bază superioară celei precedente. Prin urmare, forma concentrică sau lineară de organizare a conținutului învățămîntului, privită prin prisma semnificației ei în literatura pedagogică, nu este un dat exclusiv, ci diferă de la obiect la obiect, după structura internă a acestora, după corelația cunoștințelor atît în interiorul unui ciclu de învățămînt, cît și la nivelul unor grade de învățămînt diferite.

4. SPECIFICUL REPETĂRII ÎN DIVERSE ETAPE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Să vedem acum care este specificul repetării cunoștințelor la nivelul aceleiași etape de învățămînt în raport cu repetarea acestora la nivelul altei clase sau altui grad de învățămînt. În primul caz, ne referim desigur la desfășurarea lecțiilor curente și la cele în care se realizează recapitularea de sinteză. Importanța reluării materialului de studiu este înscrisă aproape în fiecare din principiile învățămîntului, care ne apar, la o analiză cît de sumară, ca presupunînd în mod obligatoriu activitatea de repetare a materialului. Se știe că repetarea are o bază psihologică. Este vorba de o particularitate extrem de interesantă a memoriei, cu o mare însemnătate principială pentru procesul de învățămînt, care constă în aceea că *prin repetarea a ceea ce a fost parcurs anterior se însușește mai bine și se fixează mai temeinic materialul studiat* [3], după cum glăsuiește și înțeleptul dicton : „Repetarea este mama învățării". Dar o problemă importantă a repetării, care pe latură psihologică privește dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, este raportul dintre cunoștințele deja însușite și cele care urmează. „Acest raport își impune în mod normal prezența în lecțiile curente, sau chiar în lecțiile recapitulative din timpul anului școlar, căci scopul acestora este totdeauna fixarea a ceea ce se știe pentru a se însuși mai bine ceea ce urmează" [4]. Deci, o asemenea repetare evident că nu înseamnă a bate pasul pe loc, ci, dimpotrivă, ea *reprezintă mijlocul de creare a unui fundament solid de cunoștințe, mereu actual, necesar dezvoltării ulterioare.*

[3] Vezi B. M. Kedrov, *Repetabilitatea în procesul dezvoltării*, Editura științifică, 1963, p. 99.

[4] Vezi Valentina Radu, *Memoria și gîndirea în procesul recapitulării*, „Gazeta învățămîntului" din 7 mai 1965.

Deosebirea dintre repetarea materiei în cadrul lecțiilor curente sau de recapitulare și reluarea materiei de la un an școlar la altul sau de la un grad de învățămînt la altul devine limpede de îndată ce ne referim la nevoia de a adapta unor cerințe psiho-pedagogice predarea oricărui obiect de învățămînt. „Prin forța împrejurărilor, conținutul obiectelor de studiu din școala generală are un volum mai redus decît conținutul științei" [5]. Gradarea cunoștințelor se efectuează în strînsă legătură și dependență cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, întrucît de nivelul la care se află percepțiile, memoria, gîndirea, imaginația etc. depinde în mare măsură felul în care cunoștințele sînt însușite și devin operante. Alături de accesibilitate, considerată în perspectivă mereu progresivă [6], succesiunea cunoștințelor este determinată de integrarea logicii obiectului în logica științei respective, de locul ocupat de obiect în sistemul procesului de învățămînt și de utilitatea cunoștințelor respective. Dar, însușirea reală și deplină a obiectului, atîta timp cît acesta nu beneficiază de toate datele științei respective și de toate relațiile inevitabile cu alte discipline înrudite, impune o arhitectură specială a aceleiași materii în diferiți ani de studiu. Materia predată într-un stadiu de început conține uneori numai în formă potențială posibilitatea aprofundării ei în viitor. Ceea ce la început a fost schițat numai în mic și incomplet se reia și se dezvoltă în proporții din ce în ce mai largi în cursul altui an școlar sau a mai multor ani școlari de muncă intensă și minuțioasă. Tocmai de aici decurge specificul repetării materiei în succesiunea anilor de studiu și gradelor de învățămînt. *Astfel, repetarea pe o treaptă superioară a materiei parcurse într-un an școlar anterior joacă un rol subordonat față de cantitatea și calitatea cunoștințelor noi care se transmit și față de dezvoltarea intelectuală generală a școlarului.* Însumîndu-se și corelîndu-se cunoștințele anterioare cu cele noi, se depășesc de fapt limitele unei trepte ale însușirii materiei și se trece la o altă treaptă, superioară celei precedente. *Pe cînd, în repetarea obișnuită din cadrul lecțiilor curente sau de recapitulare, sarcinile principale sînt axate pe fixarea a ceea ce s-a însușit, pe reordonarea materialului învățat, pe regruparea lui după criterii noi, pe relevarea esențialului și eliminarea accidentalului, iar „perspectiva unor cunoștințe noi vrînd-nevrînd este mascată"* [7], *țelul principal care este urmărit prin reluarea unui material parcurs în anii de studiu anteriori este acela de a servi ca trambulină pentru un nou salt înainte, pentru cunoașterea necunoscutului, pentru adîncirea procesului cunoașterii în domeniul respectiv. Ponderea principală o ocupă transmiterea noului material, îmbogățirea și adîncirea a ceea ce s-a însușit la dimensiuni mai reduse în anul sau în anii școlari precedenți.*

---

[5] *Studii de didactică experimentală*, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 345.
[6] *Ibidem.*
[7] Valentina Radu, *Memoria și gîndirea în procesul recapitulării*, „Gazeta învățămîntului" din 7 mai 1965.

5. CÎTEVA CONSIDERAȚII ÎN LEGĂTURĂ CU ABORDAREA CONCRETĂ A CERINȚELOR SISTEMATIZĂRII CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN CADRUL UNOR DISCIPLINE

An de an, indicele calității crește cu cîteva trepte în toate domeniile economiei și culturii noastre socialiste, determinînd și dinamica ascendentă a criteriilor de măsură a nivelului pregătirii tineretului școlar. Așa se explică preocuparea largă a organelor de învățămînt, a pedagogilor din învățămîntul general, mediu și universitar pentru creșterea eficienței procesului instructiv-educativ, prin eșalonarea mai judicioasă a conținutului diferitelor discipline și prin perfecționarea metodelor de învățămînt și educație. În cadrul unor asemenea strădanii și preocupări, natural că trebuie să-și găsească reflectarea o abordare cu adevărat dialectică a cerințelor care decurg din sistemul de organizare concentrică și lineară a conținutului învățămîntului.

Presa noastră pedagogică a făcut în ultimul timp unele reproșuri care privesc caracterul excesiv de concentric al învățămîntului în cadrul diferitelor obiecte. Desigur, abuzul de repetare a ceea ce a fost însușit anterior se soldează cu rezultate nedorite, prin reducerea ritmului muncii intelectuale, risipă de timp și chiar printr-o osificare a proceselor psihice de cunoaștere. Formele de manifestare și cauzele acestei stări de lucru sînt, fără îndoială, numeroase și variate.

Dacă luăm, spre exemplu, studiul gramaticii în școala generală, a cărei predare se realizează concentric, constatăm în primul rînd preocuparea pentru o gradare a sistemului de cunoștințe pe ansamblul claselor I-VIII, în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor și cu nivelul de pregătire realizat de la o clasă la alta. Însușirea și aplicarea în practică a regulilor gramaticale se realizează treptat, prin muncă perseverentă, prin exerciții și lecții aplicative numeroase. Defalcarea pe clase a materialului destinat pentru asimilare se realizează după gradul de greutate al acestuia, rămînînd ca fiecare categorie gramaticală să treacă printr-un șir de prelucrări multiple pentru însușirea succesivă a tuturor notelor definitorii ce-i sînt caracteristice. Diviziunea materiei în mai multe trepte și repetarea în clasa următoare a conținutului treptelor precedente sînt determinate de însăși natura acestui obiect de învățămînt. Numărul ideilor de exprimat și mai ales al nuanțelor pe care le îmbracă cuvintele și frazele este foarte mare, chiar nelimitat. De aceea, orice categorie gramaticală își găsește un foarte bogat domeniu de aplicație și chiar dacă se cunoaște definiția ei trebuie multe exerciții practice pentru a putea fi aplicată de elevi în mod independent.

Amplificarea în fiecare an a cunoștințelor căpătate prin așezarea materiei în mai multe concentre, ca și munca profesorilor de limba română, uneori chiar foarte însuflețită și plină de devotament, nu conduc încă la rezultate pe deplin eficiente. Unii specialiști nu se sfiesc să

declare că „rezultatele predării acestui obiect nu sînt cele așteptate și că mulți elevi, la finele școlii generale nu ajung să stăpînească noțiunile de bază gramaticale, nici oral, nici în scris" [8]. Cu alte cuvinte, rezultatele sînt disproporționate în raport cu eforturile depuse și cu scopurile urmărite.

Fără a îmbrățișa întregul învățămînt al gramaticii în școala generală, ne vom referi, din punctul nostru de vedere, la o cauză care scoate în evidență o formă de deturnare a adevăratului sens al predării concentrice și care duce la consecințele menționate mai sus. Pentru ilustrare, luăm modul în care manualele de limba română reiau în fiecare clasă definiția unor categorii gramaticale. La clasa a III-a, definiția substantivului este prezentată astfel : „Cuvintele cu care numim ființe și lucruri". Se observă că definiția cuprinde notele definitorii mai apropiate de înțelegerea elevilor. În clasa a IV-a, definiția ajunge la forma : „Partea de vorbire care denumește ființe, lucruri, fenomene ale naturii, acțiuni și stări sufletești se numește substantiv". Se începe deci cu genul proxim „parte de vorbire" și se adaugă în rîndul notelor definitorii „fenomene ale naturii, acțiuni și stări sufletești". În clasa a V-a, definiția este comunicată sub forma : „Partea de vorbire care denumește obiecte se numește substantiv". Dacă noțiunea definitorie „obiecte" este luată de lingviști în sens foarte larg, adică de ființe, lucruri, fenomene, acțiuni, stări, însușiri, relații, nu același lucru putem să-l afirmăm în legătură cu modul în care este ea înțeleasă de elevii acestei clase, care pot să-i reducă semnificația la corpuri solide, folosite în diverse împrejurări. În clasa a VI-a, găsim următoarea formulare : „Substantivul este partea de vorbire flexibilă care denumește ființe, lucruri, fenomene, acțiuni, stări, însușiri, relații". Se enumeră deci notele definitorii menționate în definiția din clasa a IV-a, cărora li se mai adaugă alte două : „însușiri, relații". Observăm însă și o altă modificare față de toate formulările de pînă acum, prin aceea că de data aceasta se începe cu noțiunea definită și nu cu cea care definește. În clasa a VII-a, se menține definiția din clasa a VI-a cu specificația la nota definitorie „relații" — „relații dintre oameni", în clasa a VIII-a în locul acestei note definitorii se trece „etc.", iar genul proxim se prezintă sub forma „parte de vorbire care se declină".

Precum se vede din exemplele date, greutatea pe care o întîmpină elevii în însușirea acestei noțiuni nu constă în faptul că definiției preliminare din clasa a III-a i se adaugă pe parcurs alte note definitorii și genul cel mai apropiat (genul proxim) în care se încadrează substantivul față de cele zece clase de cuvinte, lexicale și gramaticale din limba română. Obiecția noastră se referă la diferența de formulare de la unele clase, nu atît prin schimbarea locului dintre noțiunea definită și noțiunea care definește, cît prin înlocuirea șirului de note caracteristice printr-una singură cu caracter generalizator, dar mai puțin accesibilă (în clasa a V-a), prin ignorarea unora (în clasa a VIII-a), sau prin prezența

[8] Al. Indrea, *Gramatica în școală*, „Tribuna" din 5, XI, 1964.

sau absența unor adaosuri la notele definitorii (clasa a VII-a). Oscilațiile acestea în formularea definițiilor sînt prezente și la alte părți de vorbire și de propoziție *. Ni se pare superfluă justificarea inutilității efortului pe care-l fac elevii din diferite clase pentru a învăța o definiție în altă formulare decît o știau, mai ales cînd aceasta nu are însușirea de a fi mai completă și de a reflecta mai exact esența noțiunii respective.

Repetarea, într-o formă sau alta, a unor cunoștințe însușite anterior este o condiție a dezvoltării procesului cunoașterii și a capacităților intelectuale ale fiecărui elev în parte. În cazul limbii române, este vorba de o acumulare treptată a notelor definitorii specifice diverselor categorii gramaticale, care să ducă la înțelegerea principiilor ce stau la baza lor, astfel încît aceste principii să poată fi aplicate la analiza textelor și să poată fi extinse la ideile exprimate de elev. Pledăm pentru o formulare cît mai precisă și mai clară a definițiilor astfel încît elevii, în loc să fie puși în situația de a îngurgita în diferite clase jocul de cuvinte prin care acestea sînt redate, să-și concentreze eforturile spre înțelegerea și aplicarea lor, pentru a se deprinde să scrie și să vorbească corect, literar.

★

Obîrșia principală a concentrismului excesiv, întîlnit în studiul unor obiecte, este determinată de faptul că anumite lecții, capitole sau teme însușite pe treptele de învățămînt străbătute anterior sînt apoi repetate, în esența lor, în același fel și pe aceeași bază pe care s-a produs cunoașterea lor anterioară. În liceul teoretic — raportat la școala generală — tendința aceasta se manifestă în studiul fizicii, geografiei, istoriei, științelor biologice ș.a. și ea este reflectată atît în programe, cît și în manualele școlare. Vom ilustra cu exemple din domeniul fizicii această situație.

O reluare în același plan a cunoștințelor însușite în școala generală este întîlnită în studiul fizicii la nivelul liceului teoretic, îndeosebi la următoarele probleme : presiunea, transmiterea presiunii prin lichide — demonstrație experimentală —, presa hidraulică, presiunea atmosferică, experiența lui Toricelli, măsurarea presiunii atmosferice cu ajutorul unei coloane de mercur, barometrul cu mercur și barometrul aneroid ; mecanisme simple (pîrghie, scripete, planul înclinat), conservarea energiei mecanice, la pîrghie și scripeți, randamentul mecanismelor, combustibili, puterea calorică a combustibililor ; electrizarea corpurilor, electroscopul, mașina electrostatică, electricitatea atmosferică (fulger, paratrăsnet) ; intensitatea curentului, rezistența conductoarelor, dependența rezistenței de dimensiunile și de substanța conduc-

* Articolul *Formarea noțiunilor gramaticale* de Gh. Sireteanu, apărut în „Gazeta învățămîntului" din 5 martie 1965, semnalează probleme de același gen. Le considerăm demne de luat mai mult în seamă în viitoarea ediție a manualelor de limba română destinate școlii generale.

torului, reostate și întrebuințările lor, legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit, puterea curentului electric, efectul termic al curentului electric, aparate electrice de încălzit, macarale electromagnetice, principiul de construcție și de funcționare a microfonului și telefonului etc.

Evident că reluarea studiului acestor probleme, în același fel și pe o cale identică treptei de învățămînt anterioare, duce la o mărire nejustificată a duratei timpului destinat actului predării-însușirii unor capitole, prilejuiește apariția la elevi a unei atitudini pasive de receptare, iar din punct de vedere psihic, repetabilitatea materialului care plictisește și obosește prin uniformitatea sa duce la apariția unor scheme stereotipe de gîndire și de acțiuni.

Repetarea materialului însușit anterior are desigur o însemnătate deosebită, dacă ținem însă seama de faptul că atunci cînd se află pe o treaptă mai înaltă a dezvoltării sale intelectuale orice elev privește materia studiată oarecum altfel, o înțelege mai adînc decît înainte. În procesul cunoașterii se efectuează de astă dată o întoarcere de pe o platformă dezvoltată, îmbogățită cu alte cunoștințe și cu întreaga experiență dobîndită pînă în momentul repetării. Tocmai de aceea, reluarea unui material studiat anterior, care se înfăptuiește pe o bază nouă, mai înaltă, nu poate fi o repetare deplină și exactă a drumului cu care a început procesul respectiv al cunoașterii. La fizică, spre exemplu, capitolul *Mecanisme și mașini simple*, căruia îi sînt destinate 6 ore în clasa a IX-a, ar putea fi inclus foarte bine în lecțiile despre compunerea și descompunerea forțelor, compunerea momentelor forțelor, randamentul mecanic și centrul de greutate. De fapt, la începutul acestui an școlar, o probă de control dată elevilor din trei clase a IX-a de la trei licee diferite din Capitală ne-a furnizat date interesante în legătură cu nivelul cunoștințelor de fizică cu care vin ei din școala generală. Din 109 subiecți, 86 cunosc ce este o pîrghie, clasificarea pîrghiilor, întrebuințarea lor, dar nu explică folosirea acestora pe baza legii pîrghiilor. Este deci neeconomicos să reluăm complet studiul pîrghiei prin lecții speciale, mai ales că avem posibilitatea să folosim aceste mecanisme în explicarea compunerii momentelor forțelor, cînd elevii pot înțelege cu ușurință și legea pîrghiilor.

Dacă întoarcerea deplină la punctul de plecare al dezvoltării intelectuale este cauza principală a abuzului de concentrism, se înțelege că întoarcerea parțială la ceea ce a fost însușit anterior — pe treptele de învățămînt străbătute pînă în momentul respectiv — nu este altceva decît consecința necesară a dezvoltării intelectuale progresive. În acest caz, nu este vorba de o simplă și totală repetare, ci de o repetare într-o anumită măsură a unor trăsături, caracteristici, particularități esențiale ale materialului însușit anterior, care să împingă cunoașterea și gîndirea elevilor înainte. Reluarea concentrică leagă ca un punct nodal dezvoltarea anterioară de cea ulterioară a cunoașterii însăși, asigură continuitatea în dezvoltarea cunoștințelor teoretice și practice la școlari.

Sub aspect psihologic este evidentă imposibilitatea elevilor de a reține în memorie tot materialul parcurs în anii școlari anteriori. Aceasta nu înseamnă că reluarea studiului obiectului respectiv pe o altă treaptă a sistemului de învățămînt trebuie să fie o reproducere mecanică a acestui material. Specificul gîndirii omenești constă în capacitatea ei de selectare, datorită cărui fapt, din ansamblul datelor însușite anterior, trebuie să extragem doar elementele care ne ajută să reexaminăm întregul ansamblu de date în studierea lecției, capitolului sau temei din cadrul obiectului respectiv. Reflectarea acestui fapt în programe, manuale și în activitatea propriu-zisă de predare ar oferi elevilor posibilitatea repetării într-un timp scurt a căii parcurse în studierea obiectului dat, în tot cuprinsul său, iar, pe de altă parte, s-ar realiza și cerința menționată mai înainte ca repetarea în anii următori a ceea ce a fost predat și însușit anterior să joace un rol subordonat față de cantitatea și calitatea materialului nou care se transmite. O asemenea cerință își găsește pe deplin aplicarea mai ales la studiul unor obiecte de învățămînt organizate concentric în liceul teoretic și învățămîntul superior. La clasele mici însă, cînd elevii se află pe o treaptă mai joasă de învățămînt și, deci, și pe scara dezvoltării lor intelectuale, elementele care se repetă — față de cele noi care se predau — trebuie să fie cît mai just proporționate.

Noi apreciem că expunerea acestor considerații ne ajută să analizăm concret, pe obiecte și grade de învățămînt, formele variate și numeroase în care se manifestă excesivitatea organizării concentrice a materiei de studiu. Nu ne-am propus să epuizăm această problemă — practic nici n-am putea face aceasta la scara întregului sistem de învățămînt —, iar referirile concrete pe care le-am făcut au avut rolul de a ilustra concepția noastră și de a constitui un punct de plecare pentru o analiză ulterioară mai amănunțită din partea opiniei publice științifice și pedagogice.

О КОПЦЕНТРИЧНОМ И ЛИНЕЙНОМ ПРИНЦИПАХ В СИСТЕМАТИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

В первой части статьи, авторы указывают на то, что понимается под концентричной и линейной систематизацией, раскрывают динамику некоторых из их общих элементов, останавливаясь над „повторением" как условие развития процесса познания ; анализируется необходимость обеих форм в распределении содержания образования по большинству предметов — следствие требований, обусловленных особенностями процесса образования.

Во второй части обсуждается вопрос о конкретном подходе к требованиям к систематизации содержания образования в области грамматики и физики. Проводится конкретный анализ разнообразных форм в которых проявляется переоценка концентричной организации учебного материала, а также как обеспечивает концентричность постоянное развитие теоретических и практических знаний учащихся.

CONCERNANT LA SYSTÉMATISATION CONCENTRIQUE ET LINÉAIRE DU CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

Dans la première partie de cette étude, les auteurs expliquent ce que l'on entend couramment par la systématisation concentrique et linéaire tout en mettant en lumière la dynamique des éléments communs à ces deux sortes de systématisations ; ils y insistent sur la „répétition" en tant que condition du développement du processus de la connaissance et justifient la nécessité de ces deux formes de systématisation lorsque l'on établit le contenu de l'enseignement pour la plupart des objets d'étude ; c'est d'ailleurs une conséquence des exigeances imposées par les particularités du processus d'enseignement en tant que procesus de connaissance.

Dans la seconde partie l'on présente quelques considérations se rapportant à l'application concrète de la systématisation du contenu de l'enseignement pour la grammaire et la physique.

On y analyse les formes variées par lesquelles se manifestent l'excès de l'organisation concentrique et comment la répétition concentrique assure la continuité dans le développement des connaissances théoriques et pratiques chez les élèves.

ON THE CONCENTRIC AND LINEAR PLANNING OF THE CONTENT OF EDUCATION

(A b s t r a c t)

The first part of the article gives a definition of concentric and linear planning, showing the dynamics of some of their common elements, together with the place and role of repetition as a cardinal requisite in the process of knowledge. Reality has shown, the authors say, that both concentric and linear planning are necessary in most school subjects. This is detailed for grammar and physics in the second part of the article. Also examined are the various forms of concentric planning, its uses and abuses, and the way it ensures continuity in the development of theoretical and practical notions in pupils.

Studiul unor particularităţi ale percepţiei vizuale la elevii cu aptitudini pentru arta plastică

PAUL POPESCU-NEVEANU
şi
CEZARINA NICOLAU

În structura aptitudinilor pentru plastică, percepţiei îi revine un loc de cea mai mare însemnătate. Am putea spune că ea este premisă şi rezultantă, punct de pornire şi totodată punct de convergenţă a tuturor laturilor creaţiei grafice şi picturale. Referindu-se la rolul pasiunii şi al cunoaşterii în artă, Leonardo da Vinci spunea : „Dragostea este cu atît mai ardentă cu cît cunoaşterea este mai perfectă." René Huyghe, în monumentalele sale monografii, susţine convingător ideea primordialităţii vizualului în civilizaţia umană [1]. Chiar Berenson, care susţine cu multă insistenţă marele rol al imaginaţiei în vitalizarea plasticii, recunoaşte necesitatea experienţei spaţiale [2]. „Tabloul mental iese din tabloul real" — arată un alt autor [3]. Huyghe demonstrează chiar că imaginile realizate artistic în desen de figuraţie, de sugestie, de construcţie, în compoziţii coloristice, sînt tributare dezvoltării întregii civilizaţii umane, presupun eforturi succesive de decelare a contururilor, de constituire a geometriei, de măsurare a spaţiului şi modelare a materiei, dobîndire a energiei [4] ş.a.m.d. Este vorba deci de o condiţionare socială a dezvoltării percepţiei şi inteligenţei, de constituirea istorică a diverse moduri particulare de „a vedea" lumea. Creaţia presupune un dialog cu materia şi se bazează pe interiorizarea obiectului prin sesizarea principiului său, pe stăpînirea calităţilor obiectului [5]. Mai mult, Meuman a arătat că inaptitudinile copiilor pentru desen se explică prin imprecizia vederii, iar talentul pictural se leagă de „voinţa spre vedere analitică" [6]. De altfel şi Binet găsea la baza talentului pentru plastică o astfel de calitate cum este impresionabilitatea, în sensul surprinderii precise şi rapide a particularităţilor obiectelor [7]. La fel, Meier include uşurinţa percepţiei în tabelul însuşirilor necesare pentru aptitudinea artistică [8]. Saunders a demonstrat că proprietăţile percepţiei sînt antrenabile şi, în scopul formării componentei perceptive a capacităţii plastic-artistice, a elaborat un sistem de mijloace de an-

---

[1] René Huyghe, *Dialogue avec le visible*, Flammarion, Paris, 1955, p. 20—30.
[2] B. Berenson, *Esthètique et l'histoire des arts visuels*, Ed. Albin, Paris, 1952, p. 108—110.
[3] H. van Lier, *Les arts de l'espace, Belgique*, Casterman, Paris, 1963, p. 193.
[4] René Huyghe, *L'art et l'âme*, Flammarion, Paris, 1960.
[5] H. van Lier, *Op. cit.*, p. 351.
[6] E. Meuman, *Vorlessungem üben d. exp. Pädagogik*, vol. III, 1915.
[7] A. Binet, *La psychologie artistique de Pade Styn-a*, L'année psychologique, per, 15, 1908.
[8] N. S. Meier, *Factors in Artistic Aptitude*, Psychologique-Monogr., nr. 213, 1935.

trenament [9]. Unii autori s-au ocupat în mod special de sensibilitatea cromatică a copiilor [10]. Sîntem întru totul de acord cu N. N. Volkov, care în monografia sa susţine cu multiple argumente teoretice şi dovezi experimentale că „percepţia este problema centrală a psihologiei procesului desenării". Acest autor găseşte o deosebire marcantă între perceperea obiectului şi perceperea desenului, care se caracterizează în principal prin includerea unui sistem de relaţii proective. Activitatea desenatorului depinde de modul cum corelează percepţia obiectului şi percepţia desenului, ultima dezvoltîndu-se progresiv şi mediind şi pe prima [11].

Neîndoielnic, creaţia plastică nu se reduce doar la dezvoltarea sui generis a proceselor perceptive. Arta plastică este definită de mulţi autori ca un limbaj, ce permite o „transparenţă a eului", o transformare a inexprimabilului în expresie clară şi perceptibilă pentru alţii. Fiecare din elementele desenului, ale acuarelei şi picturii, reprezintă un simbol ce referă nu doar despre proprietăţile obiectelor, dar şi despre ideile, stările afective, atitudinile subiectului. Din acest punct de vedere este semnificativă evoluţia rolului culorii în istoria picturii. Iniţial solidară cu spaţiul, ornament al formei, capătă apoi funcţiuni în cedarea gradelor la lumină, pentru ca mai tîrziu să indice specificul obiectului şi aprecierea faţă de acesta. Delacroix accentuează rolul culorii în crearea atmosferii şi a efectelor sufleteşti. Se ajunge ca în seama culorii să rămînă impresia, emoţia, vorbindu-se despre intonaţii, muzică cromatică etc. Gauguin va declara că el nu reproduce obiectul, ci impresia [12]. Berenson este de părere că peisajul trebuie să fie mai degrabă evocator decît obiectiv [13]. Este clar că liniile şi culorile devin instrumente ale gîndirii şi simţirii, că astfel ele devin valori şi aceasta nu e obligatoriu în legătură cu fidelitatea obiectuală, fotografică. Departe de noi intenţia de a ne angaja în dispute estetice situate cu mult în afara posibilităţilor şi competenţei noastre.

Aceasta nu ne împiedică însă ca, în ordinea intereselor noastre psihologice şi pedagogice, să susţinem necesitatea sine qua non şi însemnătatea dezvoltării percepţiei ca premisă a aptitudinii plastice. Şi aceasta cu atît mai mult, cu cît ne ocupăm de copii şi tineri, la care aptitudinea este în curs de constituire. Aceştia trebuie să fie învăţaţi „să vadă". De la o percepţie perfecţionată se poate evolua nelimitat. Nimeni nu va putea susţine că aptitudinea percepţiei este neglijabilă. Sub acest raport este concludentă o cercetare ce se ocupă de fidelitatea reflectării în imagini la subiecţi pictori şi nepictori de diferite

[9] A. Saunders, *The stability of Artistic Aptitude at the child level*, Psych. Monogr., nr. 213, 1936.
[10] W. Walton, *The Sensitivity of childrenand adults to color Harmony*, Psych. Monogr., nr. 200, 1933.
[11] N. N. Volkov, *Vospriatie predmeta i risunka*, Izd. A.P.N., Moskva, 1950.
[12] Cf. René Huyghe, *L'art et l'âme*, 1960.
[13] B. Berenson, *op., cit.*, p. 108.

vîrste. Autorii [14] ajung la concluzia că fidelitatea și precizia imaginilor este un element component al gîndirii picturale, indiferent de faptul dacă artistul în lucrările sale este sau nu fidel unor relații obiective. Deci, independent de modul valorificării artistice este necesară o realizare superioară a posibilităților perceptive și aceasta, îndeosebi, la vîrsta copilăriei și adolescenței. Pentru o astfel de orientare pledează și cercetările efectuate la noi de Ursula Șchiopu, care solicită o mai mare grijă pentru formarea cunoștințelor despre relații spațiale, dimensiuni, dispoziții etc. la elevii din clasele I—IV [15]. Tot așa, C. Demetrescu militează pentru predarea în școală a „gramaticii culorilor" [16].

Dacă vom reconsidera lucrările clasice ale lui Luguet privind desenele copiilor, ne vom da seama că în trecerea de la stadiul mîzgălelilor la cel realist-deficitar (analist), apoi la cel intelectual (schematic) și finalmente la realismul vizual (prin imagine completă și corectă), se exprimă de fapt stadii ale dezvoltării percepției, reprezentării și gîndirii [17].

O lucrare mai veche de la noi ne sugerează concluzii similare [18]. Perfecționarea desenelor copiilor este în relație strînsă cu perfecționarea perceptivă, această corelație fiind mediată și prin modalitățile de realizare motrice a desenelor [19]. În aceste condiții este firesc să se urmărească cu exactitate experimentală, cum anume fiecare din parametrii percepției și reprezentării se reflectă în desenele copiilor. În această direcție merg în ultimii ani unele din cercetările privind constituirea aptitudinilor pentru desen și pictură la copii și adolescenți [20].

Noile date privind psihologia percepției relevă unitatea dintre aferență și eferență în dezvoltarea percepției. Acțiunile executive au o însemnătate primordială pentru constituirea algoritmilor percepției [21]. Sînt foarte concludente cercetările ce dovedesc că sensibilitatea diferențială se dezvoltă datorită solicitării prin exercițiu a unui efector, de exemplu, reproducerea vocală a unor sunete date ce duc la ameliorarea auzului muzical [22].

★

În prima parte a cercetării noastre, asupra căreia relatăm în prezentul articol, am efectuat prin probe simple, tradiționale, unele măsu-

[14] R. Francis et H. Vaillaume, *Une composante du jugement pictoral : la fidelité de la representation*, „Psychologie française," nr. 4, 1964, p. 241—256.

[15] Ursula Șchiopu și M. Gîrboveanu, *Studiu asupra unor aspecte ale creației artistice în desenele copiilor*, Culegere de studii de psihologie, vol. IV. Editura Academiei, 1962.

[16] C. Demetrescu, *Culoarea, suflet și retină*, Editura Meridiane, 1966, p. 87.

[17] G. R. Luguet, *Les dessins enfantins*, Felix Alcan, Paris, 1927.

[18] C. Pîrlog, *Psihologia desenului*, Cluj, 1932.

[19] E. I. Ignatiev, *Psihologia izobrazitelnoi deiatelnosti detei*, Izd. A.P.N., Moskva, 1959.

[20] V. I. Kireenko, *Psihologhia sposobnostei k izobrazitelnoi deiatelnosti*, Izd. AP.N., Moskva, 1959.

[21] P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, vol. VI, Perception, P.U.F., 1963, p. 16—31.

[22] O. Hippenreiter, A. Leontiev ș.a., *Analiz sistemnovo stroenia vospriatia*, Dokladî A.P.N., 1957.

rători ale parametrilor perceptivi la 14 elevi din Liceul de arte plastice* (clasele V—IX) și la alți 14 elevi din școala generală (clasele V—VIII) și liceu (clasele a IX-a) de aceeași vîrstă și fără vădite înclinații spre desen. Era firesc ca în prima instanță să ne edificăm asupra deosebirilor dintre absolvenții pictori și nepictori, în ce privește mărimea unghiurilor vizuale, aprecierea proporțiilor, asocierea culorilor și caracterul analitico-sintetic al explorării perceptive a unor configurații complexe. În consecință, am aplicat subiecților pictori și nepictori următoarele probe:

a) determinarea perimetrului vizual cromatic și acromatic;

b) determinarea (de către subiecți) a liniei verticale ce trece printr-un punct dat și, de asemenea, a orizontalei;

c) aprecierea dimensiunii unor segmente în figura prin care se testează iluzia Müller-Lyer;

d) asocierea la o nuanță dată a alteia dintr-o colecție de 20 nuanțe cromatice (tonuri fundamentale și intermediare);

e) testarea completitudinei percepției, prin metoda lui Borisova, constînd din prezentarea de scurtă durată a unui obiect și ulterioara recunoaștere și descriere a lui în contextul altor zece obiecte asemănătoare.

Fiecare din probele arătate a fost aplicată aceluiași subiect de mai multe ori și în mai multe variante. Cercetarea s-a efectuat pe parcursul unui an în condiții de experiment individual. Se înțelege, prelucrarea statistică a datelor obținute s-a referit distinct la fiecare din cele două grupe de subiecți. Convențional vom însemna grupa subiecților pictori cu *A* iar a celorlalți, de control, cu *B*.

Trecem la analiza datelor.

a) Determinarea perimetrului vizual la alb, la roșu, galben, albastru și la verde ne-a furnizat date clare și concludente pentru caracterizarea modificărilor senzoriale, pe care le presupune sau antrenează activitatea plastică. În primul rînd, rezultă cu evidență și fără nici o excepție, atît din considerarea datelor individuale, cît și a celor medii, că la subiecții din grupa *A* momentul de „eclipsă", ce indică trecerea cursorului prin dreptul petei oarbe, apare mult mai curînd (între 17 și 24°) decît la subiecții din grupa *B* (între 29—46°). Este un fapt riguros constatat. Nici un subiect din grupa *A* nu are „eclipsa" ce indică pata oarbă la mai mult de 24° și nici unul din grupa *B* nu are la mai puțin de 29°.

S-ar putea ca aici să-și spună cuvîntul unele particularități ale topografiei retiniere (distanța între foveia centrală și pata oarbă). În orice caz, fenomenul se explică nu doar prin dispoziția anatomică, ci este în ultima instanță efectul unei anumite organizări funcționale a vederii centrale. Apare clar că la subiecții din grupa *A* există mai mari posibilități de convergență sau focalizare a vederii pe obiect. Cîmpul vederii clare este mai mic, dar aceasta creează un avantaj de ordin calitativ. În același timp, după cum rezultă din fig. 1, compensativ la subiecții din grupa *A*, cîmpul vederii periferice este mai larg, întrucît

* În cadrul Liceului de arte plastice funcționează grupe de elevi din clasele V—VIII din diferite școli generale, care urmează aici cursul de specialitate.

acesteia îi revine și zona de la 20 la 30°, care, la subiecții din grupa *B* este explorată prin vederea centrală. În medie, perimetrul vizual la subiecții din cele două grupe este același (61—63°). Totuși, dacă urmărim distribuția concretă a datelor la subiecții din cele două grupe, vom constata unele deosebiri interne privind extensiunea perimetrului în funcție de direcție și culoare. La alb subiecții din grupa *A* dau, în cazul explorării cu ochiul stîng a lateralei spre stînga și cu ochiul drept a lateralei spre dreapta, un perimetru cu circa 8—12° mai mare decît subiecții din grupa *B*, care, la celelalte trei direcții (laterala opusă ochiului testat, în sus și în jos), dovedesc un perimetru mai mare sau echivalent cu subiecții din grupa *A*. Această situație ne permite să

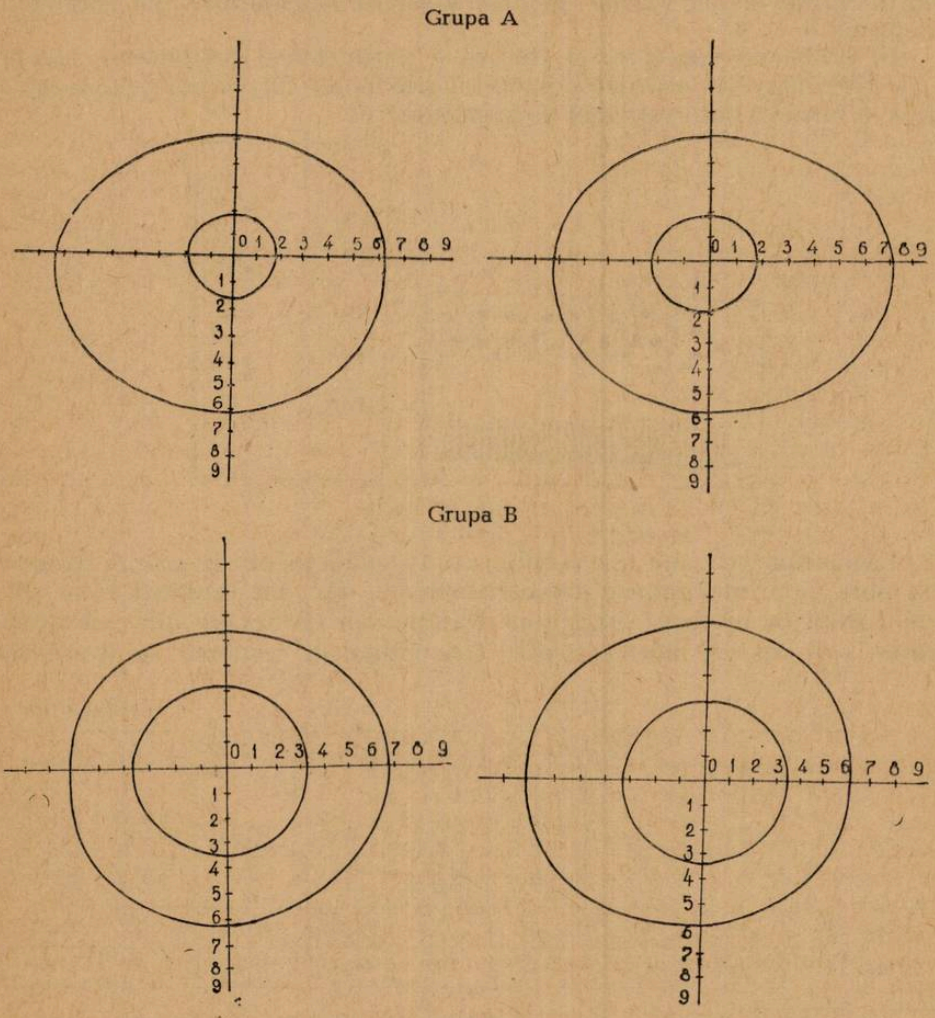


Fig. 1

presupunem o mai accentuată specializare funcțională a vederii monoculare la subiecții din grupa *A*. Considerînd perimetrul culorilor, constatăm că subiecții din grupa *A* sînt inferiori celor din grupa *B*, în ce privește perimetrul la verde, dar îi depășesc, de regulă, pe aceștia la roșu și albastru, îndeosebi pe laterala corespunzătoare ochiului testat. De cele mai multe ori, diferențele de acest fel sînt foarte mari, ajungînd la 10—15°. După cum se știe, zonele cele mai restrînse ale cîmpului vizual corespund verdelui și apoi roșului. Cea mai largă zonă corespunde albastrului, galbenul ocupînd în această distribuție o poziție intermediară [23]. În cazul analizat de noi se poate vorbi de o polarizare a cîmpurilor la subiecții din grupa *A*, care au o zonă mai restrînsă pentru verde și mai largă pentru albastru, comparativ cu subiecții din grupa *B*.

b) Proba de apreciere și trasare a verticalei și orizontalei, căreia V. I. Kireenko i-a acordat o mare însemnătate, în cercetarea noastră nu ne-a furnizat date suficient de semnificative.

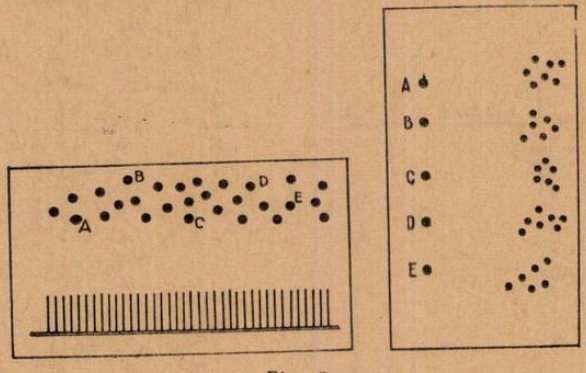


Fig. 2

După cum se vede din tabelul nr. 1, subiecții din grupa *A* rezolvă mai bine și cu mai reduse greșeli verticala, dar sînt inferiori celor din grupa *B*, în ce privește orizontala. Menționăm că fiecare din cele două probe s-a dat de cîte cinci ori. Orizontala, în genere, se trasează

Tabelul nr. 1

	Verticala				Orizontala			
	Corect %	Deviat %	Limitele devierilor în grade	Media devierii în grade	Corect %	Deviat %	Limitele devierilor în grade	Media devierii în grade
Grupa A	50	50	5—16	8,1	62,85	37,15	5—40	18,51
Grupa B	38,57	61,43	5—18	10,6	68,57	31,43	5—36	17,07

[23] N. L. Munn, *Traité de psychologie*, Payot, Paris, 1963.

cu mai multă ușurință, dînd un mare procent de rezolvări exacte. În schimb, aici devierile, în cazul erorii, sînt mult mai mari decît la verticală. Verticala prezintă o mai mare dificultate și de aceea procentajul indicat de rezolvări dat de grupa *A* merită o atenție specială. Ne explicăm perfecționarea orientării pe verticală (și înlăturarea iluziei Wundt) la subiecții pictori prin condițiile activității lor. Cu toate acestea, nu ne putem permite să considerăm că acest parametru are o valoare prognostică certă.

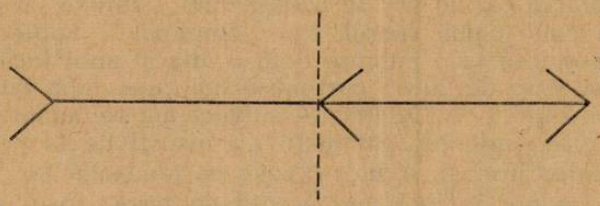


Fig. 3

c) În probarea iluziei Müller-Lyer am utilizat un dispozitiv din cartoane mobile construit de prof. Gh. Zapan, astfel încît subiectul poate regla dimensiunile celor două linii, urmînd să le ducă la un raport apreciat de el, ca fiind de egalitate. Pe partea din spate există o linie gradată ce indică adevăratele dimensiuni pe care le dobîndesc cele două linii și, respectiv, deviația de la raportul de echivalență. Proba a fost executată de trei ori, avîndu-se în vedere și efectul exercițiului asupra iluziei.

Tabelul nr. 2

	Seria	Aprecierea corectă %	Iluzie %	Limitele devierilor în plus sau minus	Media devierii
Grupa A	I	—	100	7→30	15,6
	II	—	100	5→22	12,4
	III	28,57	71,43	—3→17	—5,3
Grupa B	I	—	100	10→35	20
	II	—	100	7→28	17,3
	III	7,15	92,85	—8→20	—11,8

După cum se vede din tabelul nr. 2, repetarea probei duce la diminuarea iluziei și chiar la o trecere în devierea inversă. Linia supraapreciată devine la a treia reluare, subapreciată. Constatăm, sub toate

raporturile, superioritatea subiecților din grupa *A*. Aceștia sînt în mai mică măsură tributari iluziei, iar la proba a treia dau multe aprecieri corecte, sau rămîn la aprecieri mai echilibrate, fără a trece în mod exagerat în subaprecieri. Prin urmare, la subiecții pictori aprecierea dimensiunilor chiar în condiții îngreuiate de o configurație ce generează iluzii, este mult mai bine realizată decît la subiecții lipsiți de aptitudini pentru desen și pictură.

d) În legătură cu aptitudinile pentru plastică s-a vorbit mult despre inteligența coloristică, despre însușirea unei „sintaxe" a culorilor, despre operarea cu o gamă simplă sau complexă [24]. Subiecții noștri au fost puși să asocieze la o culoare dată o alta și apoi încă două. Ne-am servit în acest scop de 20 de cartonașe colorate după tabelele policromatice ale lui Riabkin [25]. Cu fiecare subiect am reluat proba în diverse variante, de cîte șapte ori. Subiecții au însușit de la prima încercare tehnica combinațiilor și, avînd expuse cartonașele pe masă, operau singuri după ce noi le indicam nuanța de bază (roșu, galben, verde, albastru, violet, maro sau negru). Am constatat de la început că unii subiecți, după ce adaugă nuanței de bază o alta, trecînd la partea a doua a probei, nu o mai înlătură pe aceasta, ci o mențin și adaugă doar o a treia, în timp ce subiecții cu o mai mare capacitate de asociere a culorilor, înlătură cartonașul asociat inițial și adaugă altele noi. Pentru a evita o stereotipizare accidentală, am atras atenția subiecților că pot opera într-un fel sau altul, după cum li se pare a fi mai potrivit.

Pînă la urmă, totuși, unii subiecți preferă ca în toate variantele să înlăture cartonașul asociat inițial (5 din grupa *A* și 1 din grupa *B*), după cum alții întotdeauna mențin cartonașul asociat, adăugîndu-i un al treilea (2 din grupa *A* și 4 din grupa *B*). În rest, 7 din grupa A și 9 din grupa *B* operează, cînd prin reluare, cînd prin reconstruirea asocierii. După datele statistice generale, menținerea nuanței asociate inițial se înregistrează în proporție de 24% la gupa *A* și de 57% la grupa *B*, iar înlăturarea acesteia și refacerea asociației duble într-un fel se înregistrează în 76% din cazuri la grupa *A* și în 42% la grupa *B*. Prin urmare, numai dintr-o primă examinare cantitativă a datelor rezultă că subiecții pictori sînt înclinați către o mai bogată și variată continuare coloristică, comparativ cu subiecții slab realizați în ordinea artei plastice.

Trecînd la analiza calitativă a conținutului asocierilor intercromatice, am întîlnit fenomene destul de complicate ce suportă cu greu o clasificare. Totuși, o clasificare este necesară și, pentru a o realiza, am lăsat de o parte pentru un moment criteriul artistic și ne-am orientat după cel fizic, mai precis optic. Sub acest raport distingem asocieri între culori [26] : 1) înrudite, respectiv nuanțe variabile prin luminozitate și saturație ale aceluiași ton (galben deschis, galben închis sau roșu,

[24] C. Dumitrescu, *Op. cit.*, p. 65

[25] L. B. Riabkin, *Policromaticeskie tabliți*, Medghiz, 1954.

[26] În clasificarea adoptată ne-am orientat după: C. Dumitrescu, *Culoarea, suflet și retină*, Editura Meridiane, 1966, p. 53.

roșietic, roz etc.); 2) vecine după situarea în spectru (de exemplu, roș-oranj, galben-verde, albastru-violet); 3) ușor distanțate în spectru, fiind separate printr-un ton fundamental (oranj și verde, galben și albastru, verde și violet); 4) complementare, respectiv roș-verde, oranj-albastru, galben-violet; 5) necomplementare dar opuse, contrastante prin faptul că se produce o asociere între o culoare caldă, din partea superioară a spectrului, cu alta rece din partea inferioară (de exemplu, roșu-albastru, oranj-violet, roșu-indigo).

Tabelul nr. 3

Grupele	Asocieri de culori — în %				
	înrudite	vecine	ușor distanțate	complementare	opuse dar necomplementare
A	11	15	10	23	41
B	25	33	13	17	12

Din tabelul alăturat rezultă pregnant că subiecții din grupa *A* de cele mai multe ori asociază o culoare dată cu una complementară sau, în orice caz, opusă (în 63% din cazuri), în timp ce subiecții din grupa *B* rămîn (în 58% din cazuri) la asocierea cu nuanțe ale aceleiași culori sau cu culori învecinate. Constatăm astfel o mai mare dezvoltare a capacității de combinare coloristică la subiecții ce se ocupă cu succes de arta plastică. Ceilalți subiecți asociază după asemănare și fără preocupări artistice. Ei pun lîngă verde un verzui sau galben, lîngă maro un negru etc.

Ne-a interesat și o apreciere mai cuprinzătoare a asocierilor intercromatice, mai ales avînd în vedere faptul arătat mai sus că proba permitea o suită de asocieri, care să aibă și un fir conducător. Lucrările de specialitate [27] disting combinații în gamă coloristică simplă formată din două culori complementare sau opuse, sau două culori complementare plus una intermediară sau opusă și gamă complexă formată din 2—3 perechi de complementare. Este posibilă, desigur, și o combinare accidentală ce nu formează o gamă. În experimentul nostru nu se poate ajunge la game complexe, dar cele simple sînt posibile. Examinînd din acest punct de vedere datele noastre, constatăm la subiecții din grupa *A* 46% combinări în gamă simplă și 54% în afara acestei structuri, iar la subiecții din grupa *B* respectiv 6% și 94%. Faptul semnalat reconfirmă concluzia de mai sus cu privire la ceea ce am fi înclinați să denumim „inteligență coloristică". Pentru a ne edifica însă ceva mai bine asupra acestui punct este nevoie să ne referim și la modul cum

[27] *Ibidem*, p. 64—72.

subiecții și-au motivat asocierile. Examinînd relatările lor după probă, am constatat că aici se disting următoarele : 1) satisfacția sau nesatisfacția în legătură cu cele 20 mostre de culoare puse la dispoziția lor ; 2) motivarea prin norme de corelare a culorilor învățate la fizică, de proeminența unor criterii tehnice ; 3) motivare prin obiecte, peisaje reale, de exemplu, „într-un copac verde fructe roșii" etc., deci criteriul obiectual ; 4) motivare de ordin artistic sau estetic, exprimată în imaginarea unei picturi ori acuarele sau adusă simplu la „pentru că așa e mai frumos", „merge mai bine"; și în sfîrșit, 5) absența unei motivări explicite ceea ce, de regulă, ne face să presupunem că subiectul nu a avut vreo intenție bine precizată. Considerăm că datele exprimate în tabelul nr. 4 sînt, prin ele însele concludente. Subiecții din grupa *A* ne reține atenția prin faptul că, de la început, unii se declară nesatisfăcuți cu colecția noastră de nuanțe cromatice și doresc altele „mai potrivite", care „să se armonizeze perfect", se situează mental în situația în care ar avea în față un obiect real, sau ar trebui să aleagă culorile pentru un tablou ; uneori își exprimă orientarea estetică, recurgînd la raționamente destul de interesante și originale. Demn de semnalat este și faptul că aici am descoperit că subiecții din grupa *A* deseori și atunci cînd asociază nuanțe înrudite sau învecinate, nu o fac în virtutea unui simplu criteriu logic, ci se referă la impresia pe care le-o produce variația acelorași tonuri, deci comentează tot artistic și estetic. Avea perfectă dreptate Chardin, cînd spunea : „Ne servim de culori dar pictăm cu sentimentul". Aceasta nu înseamnă însă că nu este necesar să se cultive în școală o știință a culorilor, dar credem că, o dată cu aceasta este necesar să se demonstreze, să se atragă atenția asupra semnificațiilor lor psihologice. Neîndoielnic, perceperea este condiționată atît cromatic, cît și spațial de posibilitățile de reprezentare ale subiectului. La rîndul lor, caracteristicile reprezentării sînt tributare modului de percepere. Pentru a obține multe date în această direcție, am recurs la ultima dintre probele noastre.

Tabelul nr. 4

Grupele	Motivații — în %				
	cer mai multe nuanțe	fizic-tehnic	obiectual	artistic-estetic	inexplicit
A	14	0	43	28	15
B	3	30	26	6	25

e) Varianta metodicii M. N. Borisova folosită de noi prevedea : 1) demonstrarea în timp de 12" a unui obiect (desenul unei frunze); 2) demonstrarea întregii colecții cu cele zece desene similare, subiectul trebuind să recunoască pe cel văzut anterior ; 3) indicarea unuia dintre

desene pentru a fi reținut și 4) solicitarea unei descrieri a obiectului văzut, care să fie suficientă pentru ca un alt subiect să-l poată recunoaște printre celelalte. De la început trebuie să menționăm că și M. N. Borisova a aplicat metodica ei la elevi din școlile de artă plastică și a descoperit performanțe mult ridicate la aceștia față de elevii obișnuiți [28]. Adăugăm și faptul că aceeași autoare a dovedit posibilitatea antrenării capacității de recunoaștere vizuală.

Tabelul nr. 5

Grupele	Recunoaște	Nu recunoaște	Recunoaște pe relativă, corectează	Descrie	Nu descrie	Descriere relativă, corectează
A	85,7	10,7	3,6	91	7,1	1,7
B	68,5	31,5	1,7	46,4	16,1	37,5

Datele comasate a celor patru serii de probe efectuate de noi dovedesc că subiecții din grupa *A* depășesc numai cu 20% pe cei din grupa *B* la recunoașterea figurii-test, dar au o superioritate de circa 45% la descrierea completă și edificatoare a acesteia. Subiecții din grupa *A* recunosc și descriu mai exact, întrucît reține mai multe detalii caracteristice. Este semnificativ și faptul că elevii-pictori sînt într-o mai mare măsură capabili de verbalizarea imaginilor. Se pare că nu este justificată reducția percepției artistice în vizualizarea pură fără o rapidă și cuprinzătoare elaborare verbală. Pentru subiecții-pictori imaginea este mai degrabă un mod sintetic de a gîndi. În această ordine de idei, menționăm și relatările subiecților din grupa *A*, care nu se mulțumesc să descrie exact, dar intervin și cu aprecieri, comparații etc. și, se pare, că sînt mai mult preocupați de comentariu decît de redarea exactă. În consecință performanțele perceptive ale artiștilor nu se reduc la elemente generale de acuitate și corectitudine, deși întîlnim și aici superioritate, ci, pînă la urmă, se exprimă în realizarea expresiv artistică a imaginilor, fapt considerat de A. Moles [29] ca surplus de informație estetică. Întrucît reprezentările sînt consubstanțiale percepției, reprezintă un cod al procesului perceptiv, avem dreptul să presupunem că activitatea plastică influențează în genere reprezentările și percepțiile, prin aceea că le structurează după criterii artistice și estetice.

★

[28] M. N. Borisova, în *Tipologhiceskie asolennosti v.n.d. celoveka*, vol. I, M., 1956, p. 307—332.

[29] A. Moles, *Théorie de l'information et perception esthétique*, Flammarion, Paris, 1965.

Probele utilizate de noi în cercetare nu au doar o valoare diagnostică. Ele pot servi și ca mijloace de exersare și formare a acelor însușiri elementare ale percepției, pe care le presupune și reclamă activitatea plastică. Există desigur o multitudine de alte probe ale psihologiei percepției, care ar putea fi utilizate în scopuri metodico-formative. Observațiile noastre asupra predării desenului și picturii în școala de cultură generală și în liceele de arte plastice ne-au dus la constatarea că elevilor li se propun mult prea direct sarcini complexe de reproducere plastică fără ca, anterior sau complimentar, pe parcurs, să li se ofere posibilitatea de a-și exersa special deprinderile și priceperile în ordinea concentrării vizuale, a detectării formelor și mărimilor, a măsurilor vizuale, a analizei și sintezei coloristice, a fixației reprezentărilor și operării cu ele. Credem că și atunci cînd elevul, prin desenele sale, vădește insuficiențe în privința structurii imaginilor, se poate recurge la respectivele exerciții analitice pentru remedierea situației. Prin urmare este necesar să se cunoască stadiul dezvoltării perceptive a fiecărui elev și să se adapteze măsuri concrete adecvate individului.

Este unanim recunoscut faptul că, la baza aptitudinii plastice este o bună percepție vizuală. Datele noastre atestă acest fapt. Totuși, se pare că nu atît activitatea vizuală este importantă, cît dispoziția părților, proporționarea și coordonarea lor în structuri unitare. Interesează deci fenomenele complexe de percepție. Cît privește vederea cromatică, aceasta se dovedește a fi o condiție de prim rang a aptitudinii plastice. Ni s-ar putea obiecta că toate acestea sînt însușiri generale ale percepției, iar aptitudinea pentru plastică presupune o percepție artistică, mai mult sau mai puțin generalizată. Nu sîntem însă de acord cu cei care sugerează existența distinctă a unor mecanisme perceptive generale și a altora aparte pe care se întemeiază percepția artistică. După datele cercetărilor noastre expuse aici și grupate în jurul problemei reprezentării, asupra cărora vom referi într-un alt articol, rezultă că percepția artistică nu este altceva, decît o specializare și dezvoltare complementară a aceleiași percepții general umane, care ne pune, cotidian, în raport cu lumea obiectuală. În linii mari, modificarea percepției în sens artistic presupune : 1) realizarea la un nivel înalt a parametrilor de bază ai activității perceptive ; 2) completitudinea reflectării însușirilor obiectului, cu includerea unor detalii care nu sînt dictate de subiecții comuni ; 3) expresivitatea accentuată a imaginii perceptive, în urma marii dezvoltări a selectivității și structualității ; 4) bogăția modelelor perceptive și precizia lor, rod al activității de reproducere în desen și pictură a obiectelor ; 5) implicarea în perceperea obiectului a proiecției desenării lui, respectiv, deliberat sau spontan, vederea este influențată de algoritmii conversiunii imaginii obiectului în imagine redată plastic ; 6) proeminența în controlul și aprecierea imaginii, a criteriului estetic și, în legătură cu această saturație afectivă a imaginilor ; 7) structurarea individual-originală a proceselor perceptive con-

form experienței și atitudinilor fiecărui artist. Aici nu discutăm problemele privind imaginația și inteligența implicată în creația plastică. Este însă neîndoielnic că între aceste procese mai complexe și percepție este un raport de reciprocă influențare și chiar de contopire.

În ordinea de idei relatate în articolul de față, se impune o altă remarcă. Dacă percepția artistic-plastică este o perfecționare și dezvoltare superioară a percepției comune, atunci înseamnă că desenul, pictura, modelajul plastic etc. ca și recepția operelor de artă plastică, contribuie pregnant la cultura percepției, la eficiența omnilaterală a acesteia. Elevul, prin desen și pictură, învață să vadă mai bine, mai expresiv, să-și dezvolte darul fundamental pentru dezvoltarea psihică a observației. Este o concluzie consemnată de mult timp în psihologie. Omul mediază vederea și prin mijloacele artei plastice, auzul prin cele ale muzicii ș.a.m.d. O reproducem pentru a pune încă o dată în evidență semnificația educativă a desenului și picturii în școală.

În încheiere, recapitulăm concluziile cercetărilor noastre :

1. Unghiul vederii centrale este mai mic la elevii-pictori față de elevii lipsiți de vădite aptitudini pentru arta plastică.

2. Elevii-pictori depășesc pe ceilalți în aprecierea dimensiunilor pe verticală și, în genere, se emancipează mai curînd de unele iluzii perceptive.

3. Asocierile dintre culori sînt la elevii cu aptitudini plastice foarte bogate, inedite, originale și motivate prin criterii realiste, artistice și estetice, pe cînd la ceilalți rămîn la un diapazon mai restrîns și sînt motivate mai mult logic.

4. Elevii-pictori vădesc performanțe superioare în observare, recunoaștere și, îndeosebi, în verbalizarea imaginilor.

5. Trăsătura distinctivă a percepției la elevii cu aptitudini plastice este înclinația spre interpretarea imaginilor perceptive, în sensul reproducerii lor artistic-plastice.

6. În predarea desenului și picturii se resimte necesitatea introducerii unor exerciții analitice, în scopul perfecționării unora dintre operațiile perceptive.

ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАКЛОННОСТЯМИ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

(Резюме)

В статье излагаются результаты исследований в области особенностей общих признаков процесса восприятия у группы юношей, учащихся в лицее изобразительных искусств и у группы учащихся без наклонностей к этому искусству.

Указывается, что у первой группы учащихся угол центрального зрения является меньшим, но объектное зрение более развитым, размеры по вертикали оцениваются долее точно, цветные ассоциации богаче, узнавание и описание предметов — более эффективными. Эти учащиеся намерены интерпретировать и художественно переделывать представленные образы.

L'ÉTUDE DE QUELQUES PARTICULARITÉS DE LA PERCEPTION VISUELLE CHEZ LES ÉLEVES DOUÉS POUR LES ARTS PLASTIQUES

(R è s u m è)

Cette étude présente les résultats des recherches concernant les paricularités générales du processus perceptif, recherches effectuées sur un groupe d'adolescents, élèves du lycée d'arts plastiques, et sur un autre groupe d'élèves n'ayant pas d'aptitudes pour ces arts.

La recherche a démontré que chez le premier groupe d'élèves l'angle de la vue centrale est moins grand, mais la vue objectuale est plus évoluée ; les dimensions sur la verticale sont mieux appréciées, les associations entre les couleurs sont bien plus riches, la reconnaissance et la description des objets de beaucoup plus efficientes. Les élèves-peintres se distinguent aussi par la manière d'interpréter les images surtout dans un sens artistique.

ON SOME PECULIARITIES OF VISUAL PERCEPTION IN ARTISTICALLY FIT PUPILS

(A b s t r a c t)

The article presents the results of a research into the peculiarities of some general traits of the perception process with pupils artistically fit and unfit.

With the first group of artistically fit subjects, all pupils at a school of fine arts, the following advantages were found over the group of artistically unfit adolescents : a narrower central sight angle, a better capacity for viewing objects, a more accurate appreciation of vertical dimensions, a richer combination of colours, a more efficient recognition and description of things, a tendency for an artistic interpretation of images.

Societatea pentru învăţătura poporului român (activitatea secţiei Iaşi)

MIHAI AVĂDANII

S-a împlinit de curînd un secol de cînd a luat fiinţă la Bucureşti Societatea pentru învăţătura poporului român, care avea ca scop întreţinerea şcolii de învăţători în diferite centre din ţară şi combaterea analfabetismului. Înfiinţată din iniţiativa unor cărturari patrioţi, Societatea pentru învăţătura poporului român a îndeplinit un rol însemnat în răspîndirea ştiinţei de carte în masele poporului nostru, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

După înfiinţarea Ateneului Român, în anul 1865, la întrunirile ce aveau loc adesea în casa lui C. Esarcu, s-au făcut propuneri să se lărgească activitatea Ateneului prin înfiinţarea unei societăţi pentru învăţătura poporului, căreia V. A. Ureche a propus să i se dea numele de „Societatea amicii instrucţiuni".

Şedinţele ateneiştilor din cursul lunii octombrie 1866 au avut ca subiect permanent de dezbateri înfiinţarea propusei societăţi. Ea s-a constituit formal ca secţie a Ateneului Român la 8 noiembrie 1866, cînd s-a ales şi primul ei consiliu de administraţie, avînd ca preşedinte pe Scarlat Rosetti şi pe C. Esarcu, iar pe V. A. Ureche şi Gh. Sion ca vicepreşedinţi. Numele adoptat a fost de „Societate pentru învăţătura poporului român" [1].

Programul Societăţii pentru învăţătura poporului român constituia o continuare a reformelor înfăptuite în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza. El purta, atît în conţinut, cît şi în formulări, aceleaşi caracteristici esenţiale ale acestor reforme.

Activitatea societăţii din Capitală a avut ecou în toată ţara şi, drept urmare, s-au înfiinţat secţii în unele capitale de judeţ. În 1867 funcţionau deja 22 secţii în capitalele judeţelor. În unele dintre aceste capitale activitatea secţiilor a fost mai bogată (de exemplu la Iaşi), în altele ea s-a limitat la înfiinţarea de biblioteci. O astfel de secţie a fost, de pildă, cea de la Piatra Neamţ, care a înfiinţat în 1869 cea mai veche bibliotecă publică cunoscută în acest oraş şi care a funcţionat pînă după anul 1900, cînd a fost donată liceului de băieţi [2].

---

[1] „Foaea Societăţii pentru învăţătura poporului român" ,nr. 1/1867, Bucureşti, Tipografia lucrătorilor asociaţi.

[2] C. N. Turcu, *Anuarul liceului de băieţi din Piatra-Neamţ pe anul 1933—1934.*

La Iași, un comitet provizoriu prezidat de profesorul D. Gusti a început discutarea statutului societății centrale din București îndată ce acesta a fost cunoscut.

În presa și documentele vremii se arată că primele lovituri date școlii de către guvern, după înlăturarea lui Al. I. Cuza, au determinat întrunirea imediată a profesorilor și cetățenilor ieșeni pentru discutarea propunerilor privind înființarea Societății pentru învățătura poporului român la Iași [3]. Aici — în Iași — figura domnitorului Al. I. Cuza era mai populară decît în alte părți, iar adeziunea poporului la reformele înfăptuite în timpul domniei lui era mai puternică. Așa se explică de ce cărturarii și cetățenii ieșeni s-au dovedit mai exigenți și mai curajoși decît bucureștenii față de caracterul democratic al statutelor societății. Ei au găsit ca necorespunzătoare statutele Societății din București, sub raportul ideilor de progres, „egalitate și justă reprezentație".

Consfătuirile din Iași, care se țineau de obicei la liceele central și național, erau dominate de amintirea vie a domnitorului nedreptățit și de năzuința înfăptuirii democratice, cu curaj, a ideilor din reformele legate de numele lui.

Ieșenii doreau o societate „cu scop de a instrui și educa nu o clasă sau o parte restrînsă a societății, ci întreg poporul român, fără distincție de provincie, avînd în vedere mai cu seamă clasele de jos" [4].

Discutarea și adnotarea statutelor societății centrale din București au durat la Iași pînă în ianuarie 1867. În ziua de 15 ianuarie 1867, după numeroase consfătuiri, s-a ținut ședința în care s-a înființat Secția din Iași a Societății pentru învățătura poporului român, adoptîndu-se statutele care fuseseră redactate de profesorul Teodor Lățescu de la liceul național. [5]

La articolul 1 al statutului societății din Iași se preciza că scopul Societății este răspîndirea învățăturii, prin : stăruința pentru înmulțirea și îmbunătățirea școlilor naționale de toate speciile ; ajutarea copiilor români merituoși și nevoiași care frecventează școlile acestui județ și acordarea de burse pentru specialitățile care nu se pot studia în Iași ; înlesnirea tipăririi de cărți didactice, de publicații pedagogice și scrieri privind instrucția populară ; sprijinirea învățătorilor de orice grad ; apărarea drepturilor lor și încurajarea celor ce se disting mai mult prin serviciile aduse învățăturii ; înființarea de institute de educație și instrucție [6].

Prevederile statutului reflectă în esență conținutul dezbaterilor din consfătuirile ce au precedat ședința de adoptare a lui. La aceste consfătuiri au participat cei mai reprezentativi oameni din Iași : profesori universitari, medici, profesori de liceu, învățători, toți animați de idei de progres și militanți ai răspîndirii culturii și progresului. În darea de seamă pe 1895—1898, semnată de Petru Poni ca președinte, se spune : „Sînt astăzi reprezentate (între membrii Societății, n.a.) toate profesiunile și toate vîrstele din orașul Iași" (dosarul 75, p. 2).

Societatea apărea ca un instrument pentru răspîndirea învățăturii în masele poporului. Dar, în același timp, ea constituia un mijloc de apărare împotriva loviturilor date școlii și membrilor corpului didactic de guvernele de după Al. I. Cuza. Că această trăsătură specifică a caracterizat organizarea și activitatea secției Iași a Societății pentru învățătura poporului român, ne-o dovedește un document care atestă că și

[3] *Arhivele Statului*, Iași, fondul „Societății pentru învățătura poporului român", compus din 234 mape, dosare și registre.

[4] „Foaea Societății pentru învățătura poporului român", nr. 1/1867, București, p. 21.

[5] Fondul Societății pentru învățătura poporului român, Iași, nr. 1, p. 95.

[6] Statutele Societății pentru învățătura poporului român, Iași, 1889, Tipografia națională, p. 1—2.

după cincizeci de ani de la înființarea Societății erau neștirbite încrederea și atașamentul față de reformele domnitorului Unirii, Al. I. Cuza. Iată ce se spune în darea de seamă pe cincizeci de ani a Societății din Iași:

„La această mișcare pentru răspîndirea luminii, mai cu seamă în clasele de jos, a contribuit în foarte mare măsură reacțiunea pornită, după 11 februarie 1866, în contra actelor marelui domnitor Al. I. Cuza. În ura lor neîmpăcată împotriva strălucitului voevod român, februariștii ar fi dorit să șteargă din Istoria Românilor pînă și numele lui. Într-adevăr cum au pus mîna pe putere în acea fatală noapte, cînd s-a scris una din cele mai dureroase pagini din istoria noastră, care din fericire n-a fost prea lungă, s-au și apucat să lovească în școli și profesori și actele lor ilegale n-au fost puține" [7].

În ședința de la 15 ianuarie 1867, în primul proces-verbal al Societății din Iași scris de Petru Poni, se consemna că au fost admise statutele și că cei prezenți se consideră „de azi înainte membri ai Societății pentru învățătura poporului român din comuna și județul Iași". Procesul-verbal este semnat de 50 din cei 52 membri fondatori, care au convenit „provizoriu pînă la facerea regulamentului" să plătească „o cotizație mensuală de doi vicenari (5 lei cursul de Iași) și un drept de intrare de un icosar (patrusprezece lei)". Printre cele cincizeci de semnături ale membrilor fondatori se găsesc nume ca: Petru Poni, Ion Creangă, Anastase Fătu, Petre Suciu, M. Lupescu, I. Darzeu și alții. Chiar în prima ședință de după constituirea consiliului de administrație al societății au fost primiți încă șaizeci și opt membri, printre care: Gr. Cobălcescu, Ștefan Micle, Calistrat Hogaș, Isaia Teodorescu, Anton Naum, Al. Lambrior etc., iar după patru ani — în 1871 — societatea avea trei sute de membri.

Secția din Iași a Societății pentru învățătura poporului român a adoptat ulterior și ea statutele Societății din București. În statutele Societății din București se afirma că Secția din București, fiind secția Județului Ilfov, este totodată și organ al tuturor secțiilor din țară în fața autorităților superioare din capitală (art. 17). De asemenea, se stabileau obligațiile secțiilor județene de a trimite dări de seamă trimestriale societății centrale și de a executa toate dispozițiile trimise de la București (art. 18) [8].

Membrii Societății din Iași au socotit ca, pentru situația din țara noastră, care era diferită de cea din Franța, de unde se luase sistemul, principiul centralizării să fie adaptat condițiilor respective, în așa fel ca să nu se frîneze inițiativele și măsurile locale pentru propășirea școlii.

La 8 noiembrie 1867 s-a ținut la București întrunirea generală a tuturor secțiilor societății din țară. Iașul a trimis ca delegați oficiali pe Al. Gheorghiu și D. Holban, pentru a arăta deosebirile statutelor societății din Iași față de cele ale centralei din București și că aceste diferențe rezultă din dorința membrilor societății ieșene de a asigura stimularea inițiativelor locale legate de progresul învățămîntului. Societatea ieșeană a acționat tot timpul în mod creator, valorificînd tradițiile locale, avînd timp de aproape douăzeci de ani președinte pe doctor Anastase Fătu (1815—1866). Cel care,

---

[7] *Dare de seamă despre activitatea Societății pentru învățătura poporului român din orașul și județul Iași pe cincizeci de ani, 15 ianuarie 1867 — 15 ianuarie 1917*, p. 4 (semnată de președintele A. B. Brandia și șapte membri ai consiliului, printre care și P. Bogdan), Iași, tipografia Lumina Moldovei, 1920, dosarul nr. 233).

[8] „Foaea Societății pentru învățătura poporului român", nr. 1/1867, București, dosarul 233, p. 3.

însă, reprezenta societatea în toate împrejurările și avea cuvîntul cele mai greu era profesorul Petru Poni, devenit sufletul ei îndată după înființare [9].

Adaptîndu-și structura organizatorică și orientîndu-și acțiunile după realitățile locale, Societatea pentru învățătura poporului român din Iași și-a întocmit un statut nou în anul 1890, prin care s-a redus numărul membrilor consiliului de administrație de la 19 la 9 și a fost recunoscută persoană juridică [10].

De la această dată, societatea s-a dezvoltat și mai mult și a început să primească donații și legate. Primul fond, în valoare de 1000 lei, a fost înființat încă din 1888 de profesorul Al. Gheorghiu, sub numele de „Zoe Gheorghiu". Aceste fonduri au crescut necontenit, iar în anul 1940 ele erau în număr de 42, afară de cîteva legate (numai fondul „Petru Poni" aducea societății un venit anual de 5 875 lei, iar fondul „Ion Creangă" era de 7 100 lei — dosarul 221, p. 13.

Societatea din Iași a fost activă în timpul primului război mondial, cu toate că numărul membrilor n-a mai fost același ca cel din perioada lui Petru Poni. Astfel, în 1917 ea număra șase membri onorifici, cinci membri fondatori, trei donatori, 16 membre și 92 membri. După aproape 20 de ani — în 1934 — numărul membrilor era aproximativ același. În perioada conducerii ei de către Petru Poni numărul membrilor s-a menținut între 300 și 186 (dosarul 75, p. 2).

În tradițiile locale realizările Societății pentru învățătura poporului român sînt păstrate ca laturi ale activității patriotice multiple a personalităților de seamă ale Iașului, care au fost în bună parte și membri ai societății: I. Creangă, Petru Poni, Gr. Cobălcescu, A. D. Xenopol, Al. Lambrior, Ștefan Micle, Calistrat Hogaș, Al. Filipide și alții.

Obiectivele principale ale societății erau: alfabetizarea, apărarea drepturilor corpului didactic, sprijinirea tipăririi și răspîndirii cărților școlare și ajutorarea elevilor săraci.

Cea dintîi acțiune a societății a fost organizarea cursurilor de adulți. Acțiunea a fost inaugurată la 8 noiembrie 1867, printr-o festivitate la biserica Trei Ierarhi condusă de mitropolitul Calinic Miclescu. Programa cursurilor fusese întocmită de profesorul Vasile Pallade și aprobată apoi de Consiliul de administrație al Societății. La început, cursurile s-au ținut în școli (Școala de la Trei Ierarhi, Păcurari, Sărărie, Podul-Lung și Tătărași). Se preda dimineața între orele 10—12 și după-amiază între 15—16, ca să poată veni cît mai mulți neștiutori de carte să fie alfabetizați. Obiectele cu care se începeau cursurile de adulți erau: citirea, scrierea și calculul. Mai tîrziu aveau să se introducă „orice subiect de materie menit să dezvolte mintea și inima adulților", ca: dictando, stilul, desenul linear; obiectele se completau cu fapte importante din istoria patriei și cu explicarea noilor monede românești. În primul an, la aceste cursuri lecțiile se țineau gratuit de către institutorii membri ai societății. Cei dintîi institutori care au ținut lecții la cursurile de adulți din Iași au fost: Ion Creangă, Ioan Petrovici, Toma Săvescu, A. Vlaicu, Ioan Răceanu, N. Climescu, Calistrat Hogaș, I. A. Derzeu și A. Simionescu (dosarul 17). Mai tîrziu, Societatea plătea cîte 5 lei ora de predare. Se ținea un registru în care se semna de către învățător, arătîndu-se cîți adulți erau prezenți și ce lecție se preda. La sfîrșit, se dădea examen și absolvirea diviziei a II-a era asimilată cu două sau trei clase primare. La 26 iunie 1883, au dat examen doi

[9] Fondul Societății pentru învățătura poporului român, dosarul 233, p. 10.

[10] Decretul nr. 3450 din 20 decembrie 1890, publicat în Monitorul Oficial nr. 222, din 6 iunie 1891.

adulți de divizia a II-a și 14 de divizia I (un croitor, doi ciubotari, trei lemnari, un armurier, trei mindirigii, doi lăcătuși, un servitor, un caretaș). „Elevii" au fost premiați cu 110 lei adunați din subscripții [11].

Trecînd la activitatea efectivă chiar din primul an și fiind sprijiniți cu entuziasm de numeroșii ei membri, Societatea din Iași a devenit repede cunoscută și s-a bucurat de prosperitate materială, care i-a îngăduit lărgirea cercului de preocupări. Așa, după douăzeci de ani de la înființare, soldul Societății se ridicase la douăzeci și opt de mii de lei, ceea ce a determinat Consiliul de conducere să închirieze casele Balașa Șiendrea de lîngă vechea universitate și să înființeze acolo o „școală fröbeliană". La această școală, care „se impopulă repede", au fost angajate două învățătoare (dosarul 31, p. 68 și dosarul 233, p. 13). Programa, regulamentul și instrucțiunile privind concursul educatoarelor pentru grădinița Societății au fost elaborate de profesorii Grigore Butureanu, Ion Pop Florentin și Tincu (dosarul 31, p. 2—10 și dosarul 33, p. 1—4). Deși Societatea a avut ca scop și s-a străduit să ajute la învățătură pe copiii „merituoși și nevoiași", totuși, majoritatea copiilor erau din familii burgheze. După doi ani de funcționare, instituția fröbeliană a fost desființată, întrucît s-a observat că micii școlari, după doi ani de frecventare, „nu se deosebeau mult prin dezvoltarea lor fizică, morală și intelectuală, de copiii ce rămăseseră acasă sub îngrijirea mamelor lor". Dar, mai ales, a fost desființată pentru că nu corespundea „scopului Societății, fiind impopulată aproape numai cu copiii de familii înstărite". Un alt motiv al desființării ei a fost și faptul că Iașul nu era un oraș industrial, „în care ambii părinți să fie ocupați cu cîștigarea existenței zilnice", încît copiii lor să aibă nevoie a fi ținuți și îngrijiți în asiluri (dosarul nr. 233, p. 14).

După deschiderea cursurilor de adulți, care au constituit prima afirmare publică a Societății, loviturile date corpului didactic au solicitat-o și în acest domeniu. Societatea a acționat prompt. Astfel, după intervenția energică pentru repunerea în drepturi a profesorului V. A. Ureche, care fusese îndepărtat din universitate, și a profesorului Drăghiceanu de la liceu, la 16 noiembrie 1868 un grup de membri ai Societății au adresat o cerere scrisă biroului Societății, spre a se interveni de urgență să se repare nedreptatea făcută învățătorului Răducăneanu de la școala Galata. Propunerea și cererea au fost făcute de Petru Poni — de al cărui nume sînt legate toate acțiunile importante ale Societății din Iași — și semnată de Ion Creangă — al doilea nume identificat cu activitatea acestei Societăți — de Vasile Pallade, T. Săveanu, I. Petrovici, T. Grigorescu (dosarele 28 și 233, p. 11).

Una din însemnatele înfăptuiri ale Societății pentru învățătura poporului român din Iași a fost sprijinul pe care aceasta l-a dat tipăririi unor cărți necesare răspîndirii învățăturii de carte. Ea s-a ocupat de exemplu, de tipărirea operelor lui Simion Bărnuțiu, preluînd sarcina și gestiunea societății create ad-hoc pentru tipărirea acestora. Dar meritul deosebit al Societății s-a dovedit în sprijinul tipăririi abecedarului și a metodei lui Ion Creangă în răspîndirea în școli a operei sale, care a inaugurat o nouă metodă în predarea citirului și a scrierii, metoda fonetică, prin care Creangă aducea o prețioasă contribuție la dezvoltarea învățămîntului și la lichidarea metodelor dogmatice și a sistemului monitorial din școlile noastre.

Autoritățile de atunci au fost nevoite să recunoască meritul Societății și zelul conducătorilor ei în răspîndirea științei de carte în mase cît mai largi ale populației. Așa, de exemplu, ministrul D. Gusti, răspunzînd Societății la nota pentru aprobarea

[11] Fondul Societății pentru învățătura poporului român, dosarul 15, p. 5.

retipăririi abecedarului lui Creangă, scria că „opul intitulat: *Metodă nouă de scriere și citire pentru uzul clasei a I-a primară* a fost aprobat cu plăcere și nu-mi rămîne decît a exprima acelei Societăți viile mele mulțumiri pentru interesul ce pune în răspîndirea de scrieri bune și folositoare învățăturii poporane".

Cursurilor de adulți organizate de Societate, luptei ei pentru apărarea școlii, a profesorilor și învățătorilor și preocupării de tipărire și răspîndire a cărților „folositoare" poporului i se adaugă și activitatea susținută de ajutorare a elevilor „merituoși dar nevoiași". La înfăptuirea acestui obiectiv al Societății a lucrat cu stăruință și conștiinciozitate, de la înființarea Societății și pînă la sfîrșitul vieții sale, Ion Creangă.

În primul an, Societatea a dat ajutoare la 22 elevi de la cinci școli din Iași. O dată cu creșterea fondurilor Societății s-a mărit și volumul ajutoarelor date elevilor. Astfel, în 1870 s-au dat ajutoare în valoare de 3 098,23 lei la 47 elevi, iar în anul școlar 1915—1916 Societatea a împărțit ajutoare la cinci sute de elevi din școli primare și la șaizeci și patru elevi de liceu din Iași.

În cursul celor 75 de ani de existență, Societatea pentru învățătura poporului român din Iași a adus o contribuție importantă la răspîndirea științei de carte, ajutînd pe elevii merituoși și săraci să învețe la școală și alfabetizînd pe o parte dintre neștiutorii de carte din orașul Iași. Desigur că activitatea Societății este limitată, dar, luînd în considerație situația din țara noastră și condițiile în care a activat, meritele ei cresc în ochii noștri. Să ne gîndim numai la faptul că Societatea și-a început activitatea în timpul cînd era încă sub suzeranitatea Turciei și că Secția din Iași a Societății pentru învățătura poporului român și-a propus să înfăptuiască și să apere un patrimoniu scump poporului nostru: reformele din timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza.

Grigorie Obradovici

Lector univ. MIRON IONESCU
Cluj

La sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui următor, burghezia românească din Banat, ca de altfel și cea din Transilvania, începea să se dezvolte, atrăgînd masele populare în jurul său, sprijinindu-se pe ele în lupta împotriva feudalismului. Lupta dusă pentru drepturi sociale se împletea tot mai mult cu cea pentru recîștigarea drepturilor naționale ale românilor, pierdute prin vitregia timpurilor. Lupta aceasta se ducea pe toate căile posibile, iar în ansamblul lor luminarea culturală, înființarea de școli, constituiau calea principală.

Un exemplu măreț de trezire și de dezvoltare a conștiinței naționale a maselor de români, care a fost în același timp și un stimulent puternic în lupta pentru eliberarea socială și națională, l-a constituit răscoala lui Horia. Prin conținutul și forma de realizare, această răscoală a grăbit luarea unor măsuri în vederea culturalizării populației românești atît din Transilvania, cît și din Banat.

În acest climat își desfășoară activitatea D. Țichindeal, C. Diaconovici-Loga, Iosif Iorgovici, Alex. Gavra ș.a. Alături de aceștia se impune personalitatea lui Grigorie Obradovici.

Grigorie Obradovici trăiește și activează în Banat la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Despre el se cunosc pînă acum date relativ puține

și nici acestea n-au fost suficient valorificate[1]. S-a născut la Ceacova — comitatul Timișoara[2]. A fost rudă apropiată a lui Dositei Obradovici[3], fabulistul sîrb a cărui operă a fost cunoscută de români prin traducerile lui Dimitrie Țichindeal. Studiile și le-a efectuat, ca și ceilalți învățători ai timpului, în școlile din Ardeal, după cum spune G. Pascu[4]. Face parte din pleiada de români neuniți (ortodoxi, s.n.), ca I. Molnar, P. Iorgovici, A. Eustatievici, R. Tempea, D. Țichindeal etc. Activitatea sa s-a desfășurat pe mai multe planuri: învățător, director, inspector, publicist și traducător. Perioada de activitate intensă și pentru care există documente scrise care confirmă acest lucru se întinde între anii 1795—1818.

În toamna anului 1795, a fost numit director al școlilor, de pe teritoriul regimentului valaho-iliric, de către Iosif Sacabenț, episcop de Vîrșeț, cu intenția ca prin „osteneala noului director școalele și mai bun folos și stare să vor aduce". Condițiile și scopul pentru care a fost numit director școlar, sînt expuse în ordinul de numire din 29.XI.1795. După ce expune condițiile grele de muncă ale învățătorilor și necesitățile care au făcut să fie numiți învățători oameni „neînvățați", care „nici un folos și bună rînduială în școalele și bisericile noastre nu au avut", episcopul arată că sfătuindu-se cu protoprezviteri și cu cîțiva preoți și avînd aprobarea comandantului regimentului valaho-iliric „*pentru mai marele învățătorilor* (sau director), *ales și rînduit iaste bine cucernicul diacon al Lipovii Grigorie Obradovici*". Pe acesta „în cinste și în dragoste să-l aveți că întru toată întîmplarea umblării sale întru slujeala chemării lui cu dragă voie a-l primi și întru toate trebuințele îndemn să-i fiți, ea cum și școalele și tinerimea ceea ce învață întrînsele de acum înainte mai bine a spori și învățătura se va înălța... spre mîngîierea părinților lui și a creștinilor blagocesnici... care... nădăjduiesc... cu osteneală și buna îndreptare noului director școlile noastre și mai bun folos că vor aduce"[5].

---

[1] Dintre lucrările mai importante consultate, care fac referiri la persoana lui Gr. Obradovici le amintim pe următoarele: George Șt. Andonie, *Istoria matematicii în România*, vol. I. Editura științifică, București, 1965; Arhivele statului, Timișoara, Inventarul circulărilor din condicele (protocoalele) de la parohia ortodoxă română Cuptoare (Dieceza Vîșețului și Caransebeșului), vol. I, 1783—1804; Ioan Bianu și Nerva Hodoș, *Bibliografia românească veche*, vol. II, București, 1910; Cornelia G. Bodea, *Preocupări economice și culturale în literatura Transilvană din anii 1786—1830*, în studii, „Revista de istorie", Edit. Acad. R.P.R., 1956; Nic. Densușianu *Cercetări în arhivele și bibliotecile Ungariei și Transilvaniei. Raport înaintat Academiei Române*, Tipografia Academiei Române, 1880; C. Diaconocich *Enciclopedia Română*, tom. III, Editura și tiparul lui W. Kroft, Sibiu, 1904; N. Iorga, *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea*, vol. II; A. Ghidu și Iosif Bălan, *Monografia orașului Caransebeș*, Tiparul Tipografiei și Librăriei Diecezane, Caransebeș, 1909; I. Teodorovici Nica, *Moralnice sentenții*, traducere, Buda 1808; Victor Marian, *Aritmetica lui Gr. Obradovici*, în „Gazeta matematică", anul (vol.) 42, București, 1936. Dositei Obradovici, *Siaturile înțelegerii cei sănătoase*, tradusă de D. Țichindeal... D. Obradovici, *Adunare de lucruri moralicești* tradusă de D. Țichindeal, Buda, 1808; G. Pascu, *Istoria literaturii române din secolul al XVIII-lea*, vol. III, Epoca Clain, Șincai, Maior, Iași, 1927; Paul Iosif Safaric, *Geschichte der serbischen Literatur aus dessenschriftlichem*, Nachlasse herausgegeben von Iosif Jiricek i Abtheitung, Prag, 1865.

[2] Izvoarele consultate pînă în prezent nu ne-au dat posibilitatea să aflăm precis data nașterii și nici a morții lui Gr. Obradovici.

[3] Paul Iosif Safaric, *opera citată*, cap. V.

[4] G. Pascu, *opera citată*, Introducerea.

[5] Arhivele Statului Timișoara, Inventarul Circularelor din condicele de la parohia ort. rom. Cuptoare (Dieceza Vîrșețului și Caransebeșului), vol. I, 1783—1804, fila 19.

În aceeași calitate îl întîlnim și în anul 1802[6], iar în anul 1811 funcționa ca inspector școlar la Timișoara[7]. După anul 1810, documentele nu-l mai amintesc ca fiind în funcții de conducere ale învățămîntului. Această situație se poate datora și faptului că în 5 iunie 1810 Consiliul locotențial al Ungariei, prin ordinul[8] nr. 10340, a arătat că pentru inspectarea școlilor de legea greco-neuniților a fost numit „inspector conciliar" U. Nestorovici, „care acum cercetează școalele". O dată cu acest ordin, vechea jurisdicție privind împărțirea pe districte școlare încetează. Cu toate acestea, Gr. Obradovici, după cum se poate desprinde din unele lucrări menționate mai sus, și-a continuat și după anul 1810 munca de traducător și dascăl.[9]

Opera sa, în care majoritatea o constituie traducerile, cuprinde aproximativ 11 lucrări. Unele dintre ele au fost amintite, și parțial analizate[10]. Altele au fost identificate relativ recent și nu sînt studiate suficient încă. Dintre acestea fac parte: din prima categorie: *Datorințele subdaților adecă a supușilor către monarhul lor*, traducere din nemțește, Buda, 1805, *Povățuirea către învățătura socoatei* sau *Arithmetica, spre trebuința școlilor celor românești*, Buda, 1805, *Datorințele supușilor către monarhul lor*, ediția a II-a Buda 1806, *Carte de mină pentru economie tradusă de pe limba cea serbească*. Buda, 1807, *Ortografie sau scrisoare dreaptă pentru folosul școlilor nemțești. Îndrumare către învățătura tinerimei cei românești ca un dar de anul nou dăruit în Timișoara la 31 decembrie 1810*, Buda 1811.

Din cea de-a doua categorie amintim: „Scurtată de mînă povățuire pentru modul cel înainte scris de învățătură" tradusă de „pre limba cea nemțească" în anul 1810. Lucrarea se găsește în manuscris[11]. Tot din această categorie fac parte două lucrări nemenționate în materialele consultate. Acestea sînt tot manuscrise și se găsesc în biblioteca episcopiei ortodoxe din Arad[12]. Prima este tradusă în 1811 și are următoarele date: Autorul: Grigore Obradovici, Titlul: *Culegere de povești*, Locul: ... Anul 1811, Limba: românească (cu caractere chirilice, s.n.). Lucrarea are dimensiunile 20,6 cm × 12,5 cm și cuprinde 564 pagini. Se găsește la cota 47 Ms. în biblioteca susamintită. Cealaltă lucrare, intitulată *Belizarie, de Domnul Marmontel, membru al Academiei cei franceze alcătuit, iar în limba ce aromanească din cea franțuzească s-au tradus*[13] *prin Grigorie Obradovici creescul de școale director în Banat, 1813*, are 492 pagini, dimensiunile 20,3 cm × 12,6 cm și se găsește la cota 54 Ms., fișierul după autori. Amîndouă traducerile sînt precedate de prefețe ale autorului, în care motivează de ce le-a tradus și îndeamnă la folosirea lor pe o scară cît mai largă. În anul 1811, mai apar în tipografia universității ungurești din Pesta *Chemare la cea de față cercare a tinerimei românești care se învață în Romanească Școală a Lipovii ceea ce după împlinirea cursului de vară în 11 sept., anul 1811 s-au arătat*. Lucrarea are 15 pagini[14]. Una dintre preocupările lui Grigore Obradovici era și aceea de a tipări un mic dicționar. Intenția

---

[6] D. Țichineal, *Sfaturile înțelegerii cei sănătoase*, Prefața, Buda, 1802.

[7] V. Popeangă, *Preparandia din Arad*, E.D.P., București, 1964, p. 10.

[8] Ordinul amintit se află în Arhivele Statului, la Arad, Condica 2, Pîncota, fila 15—16.

[9] G. Pascu, *opera citată*, p. 297.

[10] Vezi în acest sens și N. Iorga, G. Pascu, V. Marian, D. Țichindeal, *operele citate*. p. 424, 276, 337.

[11] Prezentarea pe scurt a manuscrisului o face M. Ionescu în articolul *Grigorie Obradovici Didactica*, „Studia Univ. Babeș-Bolyai", series Ped. Psih. 1965, p. 131.

[12] Fotocopii ale acestor lucrări le are prof. Vasile Popeangă din Arad.

[13] Înainte de Gr. Obradovici lucrarea lui Marmontel a fost tradusă în românește de S. Micu.

[14] Vezi *Bibliografia românească veche*, Tom. II, fasc. III, București, 1919, p. 31.

aceasta este dedusă din observațiile sale la Datorințele... Buda 1805, în care arată: „Pricina luării a zicerilor streine, care le-am vîrît eu întru cărticica aceasta, să va vedea într-un slovariu mic, care voi eu încă anul acesta, în limba cea nemțească, serbească și românească pentru școalele nemțești să dau în tipariu [15]. Nu se știe dacă această intenție a fost tradusă în fapt, deoarece materialele consultate nu confirmă, dar nici nu infirmă apariția dicționarului.

Ideile pedagogice mai importante care frămîntau epoca respectivă și care se desprind și din activitatea și opera lui Grigorie Obradovici sînt: necesitatea învățămîntului în limba maternă (română, s.n.). problema elaborării de manuale și cărți, mai ales îndrumări pentru învățători, rolul important al învățătorului în viața satului, necesitatea ridicării culturale a maselor de țărani etc.

Idei despre necesitatea învățămîntului în limba română și a luptei pentru acest învățămînt au fost mereu prezente în preocupările lui Grigorie Obradovici. Acest lucru este menționat de oficialitățile timpului, care i-au încredințat munci de răspundere în învățămînt și este sesizat de toți cei care îi cunosc opera și, mai ales, este dovedit de activitatea sa teoretică și practică. Din prefețele lucrărilor sale se desprinde că a tradus, a publicat, a lucrat în școli, cu scopul de a folosi românilor, de a contribui la ridicarea nivelului lor cultural.

Necesitatea unor lucrări care să ofere învățătorilor indicații metodice, referitoare la munca de instruire a elevilor, este bine exprimată în lucrarea *Scurtata de mînă povățuire*... care ni se pare cea mai importantă din acest punct de vedere. În prolog, autorul arată că învățînd elevii, în mod empiric, „după priceperea cea întunecoasă a învățătorilor lipsiți de îndrumări, elevii mai rău se confundăturesc și se turburâ". Ideea necesității unor lucrări de îndrumare metodică pentru învățători este continuată, arătînd că aceste lucrări constituie „o bună călăuză și svoară de îndreptare înainte, de care ținîndu-se ei (învățătorii s.n.), nu numai fără preget vor face datorințele sale și către slujba se vor duce mai bine legați (pregătiți, s.n.), ci și pruncii fiind îndreptați și crescuți după chipul și modul cel în comun poruncit, mai bun folos și lumină de la mergerea lor în școală, nezmintit vor cîștiga" [16]. Ridicîndu-se împotriva sistemului individual de muncă cu elevii și a metodelor brutale de instrucție și educație, Obradovici militează pentru folosirea pe scară largă în școală a unor metode și forme noi de muncă, care să corespundă noilor condiții și necesități sociale. Pe linia acestor idei, subliniează necesitatea introducerii *unui mod sau chip nou* [17] *de muncă cu elevii* și a *generalizării lui în toate școlile.*

Subliniind necesitatea utilizării și generalizării *modului nou de muncă* cu elevii, ideile preconizate de autor nu se opresc aici. El continuă cu dezvoltarea *conținutului învățăturii în comun* (partea cea mai importantă a contribuției lui Obradovici, s.n.), prin care înțelegea „chipul după carele învățătorul pruncii săi învață" [18]. În acest context, cărturarul arată ce are învățătorul „a face și a nu face", muncind cu mulți elevi deodată, anticipînd, de altfel, ceea ce dezvoltă în conținutul lucrării și anume: problema formulării și adresării întrebărilor, a procedeelor de muncă individuală și colectivă cu elevii, a relațiilor corecte dintre învățător și elev etc. Dorința lui Obradovici de a contribui la îmbunătățirea învățămîntului, sub raportul conținutului și mai

[15] *Idem*, vol II, p. 456.

[16] Gr. Obradovici, *Scurtata de mînă povățuire. Prolog*, p. 5.

[17] Modul nou de muncă a profesorului cu elevul se referă la înlăturarea sistemului de învățămînt feudal, învechit atît sub raportul conținutului, cît și al metodei și este în amănunțime descris în *Scurtata de mînă povățuire*...

[18] Gr. Obradovici, *opera citată*, p. 5.

ales al tehnicii de desfășurare, se deduce și din programul (programa, s.n.) școlii normale[19] din Lipova, întocmit de el, care cuprinde repartizarea materiei de studiat pe capitole (clasuri), cursurile predate, situația școlii, numele profesorilor și cuvîntările a doi elevi, ținute la „împlinirea cursului de vară", în 11 septembrie 1810.

Vorbind despre „necesitatea și folosul hotărîrii", despre modul învățăturii cărților, adică despre cerința școlarizării elevilor prin înființarea de școli și elaborare de cărți, Obradovici revendică a se lua măsuri pentru ca copiii de la sate să poată frecventa școala. Datorită timpului scurt de cînd „pruncii cei de sate școală au cercetat", spune autorul, se impune „toate mijlocirile a întrebuința" pentru ca „cele mai trebuință învățături, în grad și bine, înainte a le aduce și de toate desfățările a se feri[20]". Întîlnim în acest context o idee deosebit de valoroasă *obligativitatea învățămîntului și asigurarea condițiilor pentru frecventarea lui*, idee care ni-l prezintă pe Obradovici ca un susținător al învățămîntului pentru cei mulți, ca unul care a înțeles profund rolul școlii în dezvoltarea individului și a societății.

Problema elaborării unui regim rațional de educație, a exigențelor față de copii, a exemplului atît în familie, cît și în școală, a luptei împotriva minciunii, înșălătoriei, clevetelei, a motivării și a rolului acestora în dezvoltarea personalității se găsesc în lucrările : *Culegerile de povești, Belizarie...* și chiar în moto-ul la *Datorințele*, în care se spune : Dați pruncilor dolănire / Spre a înaltelor priviri / Spuneți-le datorințele / Ca să-și pună silințele / De a le împlini cu voire / Catră însăși buna norocire.

Dintre obiectele de învățămînt, un rol important acordă aritmeticii, pentru că dezvoltă gîndirea și are multe implicații practice.

În lucrarea *Aritmetica*, referindu-se la valoarea acestui obiect de învățămînt în dezvoltarea copiilor, precizează că aritmetica „luminează simțurile, ascute duhul" și face capabilă de „judecare și înțelegere a lucrurilor, mintea pruncilor". În partea introductivă a acestei lucrări, autorul arată că învățătura socotelii este foarte mare pentru viețuirea în comun. Subliniind și valoarea socială a acestei discipline, arată că ea este necesară pentru toate categoriile de oameni, indiferent de ocupațiile și preocupările lor. Aritmetica este necesară nu numai negustorului, care se ocupă cu lucruri economicești, ci și plugarului, păcurarului și celui mai pregetat casnic. De aceea, se impune necesitatea, arată Obradovici, de a se da asemenea învățătură elevilor de către dascălii școlilor naționale. Ideea este deosebit de valoroasă pentru scopul pe care îl urmărea autorul : pregătirea pentru o viață cumpătată și înarmarea elevilor cu cunoștințe legate de practică încă de pe băncile școlii.

Dacă avem în vedere faptul că starea matematicii, în aceea perioadă, era precară și că Gr. Obradovici a sesizat acest lucru și a încercat să contribuie — pe măsura posibilităților sale și ale timpului — la îmbunătățirea predării matematicii, înțelegem și mai bine aportul său în această privință.

---

[19] Nu este vorba de școlile normale în sensul modern al cuvîntului. Școli normale (Normalschule) se numeau școlile elementare cu 4 clase. Școlile elementare cu trei clase se numeau școli triviale (Trivialschule).

[20] Gr. Obradovici, *opera citată*, p. 6.

[21] I. Ionescu, *40 de ani de la înființarea Gazetei matematice*, „Gazeta matematică", vol. 41, 1935/1936, p. 20.

V. Marian, *Aritmetica lui Gr. Obradovici*, „Gazeta învățămîntului", an. 1936-37, vol. 42, p. 337 și următoarele.

G. St. Andonie, *Istoria matematicii în România*, vol. I, Editura științifică, București, 1965, p. 99-100.

Concepția lui Obradovici despre învățător și rolul său social reiese atît din scrierile sale, cît și din activitatea sa de director și de inspector. Strădania lui de a contribui la dezvoltarea învățămîntului în limba română a fost organic legată de concepția sa despre rolul social al învățătorului în viața satului. El a sesizat, cum nu se putea mai bine atunci, rolul și contribuția pe care trebuie s-o aducă învățătorul nu numai în școală, cît și în munca de culturalizare a maselor. Adresîndu-se învățătorilor cu îndemnul de a contribui la ridicarea culturală a sătenilor, motivează — de pe pozițiile cele mai înaintate ale epocii — de ce trebuie să facă acest lucru : pentru că, spune Obradovici, „Voi sînteți sculele prin care oamenii se fac buni, drepți și iubitori de osteneală".

Scopul final al activității lui Gr. Obradovici a fost, cum era și firesc pentru timpul său, ridicarea culturală a maselor. Lucrările : *Carte de mînă pentru orînduita economie, Culegere de povești, Belizarie...* ș.a., vizau, așa cum arată de altfel autorul în prefețele lor, ridicarea nivelului cultural al maselor de țărani, dezvoltarea conștiinței lor, pentru a fi în stare să-și organizeze rațional viața și munca. Pentru realizarea acestor deziderate s-a adresat și intelectualilor satului (învățători și preoți), cu rugămintea de a insufla și dezvolta în sufletul oamenilor dragostea pentru fapte bune, pentru dreptate și mai ales pentru muncă, pentru iubire de osteneală, întru îndestulare.

Această ultimă idee apare, de asemenea, deosebit de importantă, deoarece munca în concepția lui Obradovici este atît un mijloc de educație pentru copii și pentru adulți, cît și unica bază a existenței umane. Dacă avem în vedere perioada istorică în care sînt popularizate în scris asemenea idei, ne dăm seama și mai mult de valoarea și aportul lor la formarea omului necesar societății în perioada respectivă.

Pentru a înlătura racilele din viața oamenilor și a-i ajuta efectiv în desfășurarea unei munci și vieți raționale, Obradovici arată unele dintre acestea, printre care neștiința și nepriceperea în economia familiei. În același timp, dă și unele indicații în ceea ce privește munca intelectualilor satului pe linia ridicării culturale a maselor largi de oameni, popularizînd ideile cuprinse în cartea sa. În această ordine de idei, el scrie : „Cititorule iubite fie de ce stare vei fi... învățătoriu, domn, diregătoriu... te rog cu inima fierbinte și cu lacrimi, adună pre lîngă tine pre setenii și vecinii tăi Duminica și în zilele de sărbătoare, le citește cîte ceva din cartea această, și le tîlcuiește mai pre larg îndemnîndu-i spre dreptate, iubire și muncă".

Sfaturile cuprinse în prefața lucrării care tratează problemele economiei familiare sînt îndemn de îmbunătățire a economiei rurale și a industriei casnice, îndemn de a combate lenea și tradiționalismul retrograd. Mai mult, așa cum se poate desprinde din citatul de mai sus, conținutul acestei lucrări a constituit un program de muncă pentru oamenii din mediu rural.

Așa cum reiese din sumara prezentare a vieții și operei, Grigorie Obradovici a cuprins în sfera preocupărilor sale atît probleme care vizau direct școala, pregătirea învățătorilor, cît și probleme cu caracter mai general, referitoare la educația și pregătirea omului pentru viața socială.

Firește că fiind sub influența luminismului n-a înțeles nici el, ca și contemporanii săi, că mizeria țăranului nu se înlătură prin „sfaturi bune și înțelepte" date de învățători, ci prin schimbarea condițiilor vieții lor materiale. Totuși, activitatea practică a lui Grigorie Obradovici a constituit un pas înainte pe linia dezvoltării învățămîntului românesc în Banat.

Unele particularități ale muncii educative în liceele de specialitate

Directivele Congresului al IX-lea al P.C.R. acordă o atenție deosebită dezvoltării și perfecționării continue a învățămîntului, creșterii cadrelor necesare unei economii în plină ascensiune. În lumina acestor sarcini, liceele de specialitate ocupă un loc deosebit de important. Menite să asigure absolvenților acestor școli buna însușire a unei profesiuni și totodată o cultură de grad mediu — aceștia urmînd să intre în producție ca tehnicieni sau să-și continue studiile în învățămîntul superior — ele deschid noi și largi posibilități de afirmare a tineretului, potrivit aptitudinilor și înclinațiilor sale.

Înființarea acestor licee ridică numeroase probleme legate de organizarea și desfășurarea muncii instructiv-educative, în general, și de conținutul acestor activități, în special. În studiul de față, ne propunem să înfățișăm unele aspecte ale muncii educative, cu referire specială asupra muncii dirigintelui din liceele de specialitate, pentru a aduce astfel o contribuție la rezolvarea uneia din cele mai importante și complexe probleme: realizarea sarcinilor educației comuniste a viitorilor tehnicieni și economiști, absolvenți ai liceelor industriale, agricole și economice. Pentru aceasta, am efectuat numeroase asistențe la orele de dirigenție și la alte activități educative, culegînd o serie de observații, am studiat activitatea unor comisii metodice a diriginților oglindită în materialele acestora (planuri de muncă, procese-verbale, referate etc.), precum și experiența pozitivă a unor școli cu caracteristici apropiate — școli profesionale și tehnice.

În abordarea problemei, am pornit de la sarcina liceelor de specialitate, aceea de a pregăti în așa fel pe viitorii absolvenți, încît aceștia să întrunească pe lîngă o temeinică competență profesională și profilul moral cerut de societatea noastră socialistă. Astfel, ținînd seama de scopul înființării acestor licee, de specificul acestor tipuri de școli, precum și de marea varietate și complexitate de specialități (peste 50 de specialități) în care se pregătesc viitorii tehnicieni și economiști, *o trăsătură specifică pe planul muncii educative* în liceele de specialitate o constituie *formarea și dezvoltarea la elevi a dragostei pentru profesiunea aleasă.*

Pentru realizarea acestei importante sarcini, încă la începutul trimestrului I al anului I munca întregului colectiv didactic din liceul de specialitate, și în mod deosebit activitatea dirigintelui, a fost orientată în direcția *cunoașterii și integrării elevilor noi veniți în specificul școlii și profesiei.* În acest sens,

pentru cunoașterea personalității elevilor — element determinant în organizarea și conducerea procesului de educație — a fost necesar ca dirigintele să studieze mai întîi datele personale ale elevilor, ale părinților, rezultatele examenului de admitere etc. din care să poată aprecia acțiunile elevului în sistemul de condiții și relații în care a crescut, atitudinea acestuia față de învățătură și față de muncă. În același timp, dirigintele a cules date referitoare la dezvoltarea fizică și la starea sănătății elevilor, la climatul familial, material, profesional, psihic și moral al acestora, la relațiile dintre membrii familiei, la educația și regimul de viață al elevului în familie. Totodată, s-a interesat să cunoască activitatea și conduita elevului în clasă, cămin și atelier, în cadrul organizației de tineret, în cadrul activității productive și social-obștești etc. În acest scop, organizarea de *convorbiri* cu fiecare elev și cu clasa, precum și observația sistematică întreprinsă de diriginte, colectivul de maiștri și profesorii clasei dobîndesc o importanță deosebită. Ele au o mare însemnătate, în special în cunoașterea trăsăturilor principale ale personalității elevilor, intereselor și aptitudinilor acestora.

Experiența acumulată pînă în prezent de unele comisii metodice ale dirigin-ților pe linia cunoașterii în timp util a elevilor arată că se pot folosi cu succes și alte mijloace. Astfel, se pot organiza excursii locale, vizionări în colectiv de spectacole și alte activități în cursul cărora să fie observate diferitele manifestări ale elevilor.

Paralel cu activitatea de cunoaștere a elevilor trebuie începută acțiunea de *formare a colectivelor claselor*, de închegare a unei vieți sănătoase în clasele respective. Pornind de la rezultatele obținute pe linia cunoașterii elevilor și ținînd seama că colectivul de elevi constituie forma de bază a organizării educației în spiritul educației comuniste, dirigintele poate trece la alegerea organelor de conducere a clasei, la stabilirea perspectivelor de dezvoltare a colectivului, la repartizarea sarcinilor în colectiv. Pentru ca să poată cunoaște mai bine preocupările, interesele și dorințele elevilor săi, dirigintele întreprinde diferite acțiuni în care se afirmă inițiativa tuturor elevilor (în munci patriotice, acțiuni culturale, seri distractive etc.). Aprecierea inițiativelor bune, a acțiunilor reușite, a procedeelor corecte de muncă duc la afirmarea întregului colectiv al clasei ca un organism social viu. Fără îndoială că în toată această acțiune de formare și închegare a colectivului clasei dirigintele se sprijină pe aportul maiștrilor și profesorilor clasei, al organizației U.T.C. Pe de altă parte, la orele de dirigenție este bine să se programeze teme ca: „Să facem din clasa noastră un colectiv unic"; „Cauza colectivului mai presus de toate"; „Succesul colectivului asigură succesul personal în viață" etc. O dată îndeplinite aceste obiective, dirigintele e bine să treacă la desfășurarea unei activități intense de *integrare a elevilor în specificul școlii și în atmosfera profesiei*. Lămurirea elevilor încă de la început asupra importanței calificării în profesiunea aleasă, întreprinderea unor acțiuni care să ducă la legarea trainică a acestora de profesiunea respectivă, să le cultive conștiința profesională și simțul de răspundere față de sarcinile ce-i așteaptă ca viitori oameni ai muncii, constituie sarcini principale ale dirigintelui încă din această etapă.

Pe această linie, se impune în primul rînd necesitatea cunoașterii de către diriginte a motivelor care i-au determinat pe elevi să aleagă profesiunea respectivă; dirigintele trebuie să clarifice locul și rolul profesiunii în societate și totodată perspectivele pe care le oferă

profesiunea respectivă. În al doilea rînd, pentru a lega și integra cît mai mult elevii de specificul școlii și de cerințele profesiei respective este necesar ca dirigintele să țină o strînsă legătură cu maiștri-instructori și cu profesorii clasei, cu scopul de a contribui cu toții la elaborarea acelor măsuri care să lichideze greutățile de început pe care le întîmpină unii elevi în contactul cu caracterul tehnic, specific acestor școli. Sprijinul dat pe această linie de diriginte, care cunoaște mai bine elevii, va preîntîmpina cazurile de neacomodare, de abandonare în fața primelor greutăți, va determina pe maiștri și profesorii clasei să aibă atitudine diferențiată față de elevii respectivi spre a-i cîștiga pentru profesia aleasă. În același timp, dirigintele va trebui să stăruiască de la început ca profesorii clasei să asigure o legătură temeinică a teoriei cu practica, legătură care se știe că trezește interes pentru profesia aleasă.

Continuîndu-se munca de închegare și consolidare a colectivelor de elevi, de integrare a acestora în specificul școlii, precum și de dezvoltare a deprinderilor morale formate în școala generală, în perioadele următoare obiectivul principal îl va constitui *dezvoltarea atașamentului elevilor față de profesia aleasă.*

Particularitățile muncii dirigintelui din liceul de specialitate cer ca procesul de integrare și atașare a elevilor de profesia aleasă să constituie un obiectiv permanent, o acțiune continuă pe întreaga durată a școlii. Astfel, dirigintele va stabili un sistem de măsuri concrete, în perspectiva întregii perioade de școlarizare.

Dintre metodele bune ce se folosesc pentru realizarea acestui obiectiv merită a fi relevate: vizitarea unor întreprinderi moderne din profilul respectiv, întîlniri cu tehnicieni (economiști) fruntași în producție, antrenarea elevilor în cercurile tehnice pe materii, organizarea unor concursuri legate de specificul meseriei, antrenarea elevilor în activitățile cultural-sportive organizate de U.T.C. și sindicatele unităților productive din ramura în care se pregătesc ș.a. O formă deosebită o poate constitui organizarea unor schimburi de experiență între școlile de același profil, pentru prezentarea experienței dobîndite de diriginții școlii respective în domeniul dezvoltării atașamentului elevilor față de profesie. Folosirea unei astfel de metode îi ajută pe elevi să înțeleagă că profesiunea în care se pregătesc le oferă satisfacții și perspective frumoase, sporește interesul și dorința lor de a se pregăti temeinic în profesiunea aleasă.

Concomitent cu astfel de acțiuni se pot organiza ore de dirigenție pe teme ca: „Să ne cunoaștem și să ne iubim profesia"; „Simțul de răspundere în viața și profesia noastră"; „Simțul estetic în viața personală și în munca profesională"; „Atitudinea comunistă față de muncă"; „Să păstrăm și să apărăm avutul obștesc" etc.

Ca obiectiv de seamă pot fi prevăzute, apoi *mobilizarea elevilor pentru încheierea cu succes a anului școlar și pregătirea lor pentru practica de vară.* Pe această linie, în cadrul orelor de dirigenție se pot dezbate teme, ca: „Etica profesiei de tehnician (economist)" „Un bun specialist, dar și un om cu preocupări multilaterale"; „Practica de vară în pregătirea noastră" etc. Pe osatura și obiectivele conturate în primul an se schițează apoi perspectiva muncii educative în anii următori, cînd se va continua desfășurarea muncii de atașare a elevilor față de profesiunea aleasă, de mobilizarea și sprijinirea lor în însușirea unei pregătiri teoretice și practice temeinice.

Pentru atingerea acestui țel, în liceele de specialitate, pe lîngă cultura tehnică generală, se va acorda o mare impor-

tanță *instruirii practice a elevilor în atelierele, laboratoarele sau cîmpurile experimentale ale școlii și în producție.*

Cunoscînd că instruirea practică și teoretică sînt într-o interacțiune permanentă, constituind un proces unic, urmează ca toți factorii educativi — și în primul rînd dirigintele — să continue exercitarea influenței lor pozitive asupra elevilor. Condițiile noi, legate de perioada instruirii practice de inițiere și în producție, cer forme de muncă educativă diferențiate, creatoare, în acord cu individualitatea fiecărui elev, a fiecărei grupe.

Pornind de la noua trăsătură specifică pe plan educativ a liceelor de specialitate, potrivit căreia elevii acestor tipuri de școli trăiesc și sînt educați atît în colective școlare, cît și în colective de producție, realizarea principiului unității de acțiune și de cerințe între școală și ceilalți factori educativi — întreprinderea, organizația U.T.C., de sindicat și familia — capătă o importanță deosebită. Rolul de principal coordonator și realizator al acestui *front comun* revine profesorului diriginte. Desigur, cuprinderea de către diriginți a întregii complexități de sarcini ce-i revin este fără îndoială o problemă dificilă. Practica școlară arată că ea este chiar de neconceput de realizat fără o organizare chibzuită a muncii, și mai ales fără coordonarea muncii diriginților din partea conducerilor școlilor, pentru a se evita supraîncărcarea lor cu sarcini administrative. În același timp, în scopul asigurării unui sistem de măsuri unitare în munca tuturor diriginților din școală, pentru desfășurarea unei munci educative organizate, este necesar să se acorde o atenție deosebită activității *comisiei metodice a diriginților.*

Studiul activității a numeroase comisii arată că acestea sînt recunoscute ca organisme metodice de evidență utilitate. Ele oferă la nivelul fiecărei școli posibilitatea reală a unei largi consultări între profesorii diriginți și a unui schimb de experiență bogat în problemele de bază ale muncii educative. Comisiile pot întreprinde o serie de acțiuni de mare folos pentru sprijinirea curentă a diriginților, ca de exemplu: organizarea de schimburi de experiență sub forma orelor de dirigenție deschise, interasistențe între diriginți, participarea la ședințele comisiilor metodice ale diriginților din școlile cu același profil sau cu profil înrudit. În practica unor comisii metodice ale diriginților se întîlnesc și alte acțiuni: colecționarea de diferite materiale bibliografice și punerea lor la îndemîna diriginților prin „colțul dirigintelui", precum și elaborarea unor fișe bibliografice privind subiectele orelor de dirigenție.

Pentru ca toate aceste acțiuni să se desfășoare la nivel superior este necesar ca planurile de activitate ale acestor comisii să cuprindă problemele de bază ale muncii educative, izvorîte din necesitățile clasei și școlii respective. Ca urmare, temele ce se dezbat în ședințe să fie rezultatul unei munci de cercetare a fenomenelor și problemelor care preocupă colectivele de diriginți, rezultatul unui material concret, cules din experiența lor. În acest scop, avînd în vedere că într-un an școlar o comisie metodică a diriginților ține cam 3-4 ședințe, se poate alege pentru studiu și experimentare o singură temă (eventual două) pe tot parcursul anului. Asemenea teme pot fi: „Conținutul orelor de dirigenție"; „Contribuția dirigintelui la ridicarea nivelului la învățătură al elevilor"; „Metodele de formare la elevi a dragostei pentru profesiunea aleasă"; „Metodica studierii și caracterizării psihologice a elevilor" etc.

Am arătat mai sus că stabilirea unor relații de colaborare strînsă între diriginte și ceilalți factori educativi are o

mare importanță în condițiile liceelor de specialitate. În cadrul acestui proces, un loc deosebit îl ocupă legătura srînsă dintre diriginte și profesorii-maiștri care conduc instruirea practică de inițiere, legătura dintre diriginte și muncitorii-instructori, maiștri de secție și inginerii care răspund de instruirea practică a elevilor în producție.

Timpul relativ lung pe care-l petrec elevii la practică cu maiștri și muncitorii-instructori, precum și faptul că munca în atelier decurge în alte condiții față de cele din clasă, oferă elevilor mai multe ocazii de a se manifesta pe deplin, iar pe de altă parte, maiștrilor și muncitorilor-instructori le oferă posibilitatea de a descoperi mai multe laturi ale personalității elevilor. Astfel, informațiile date de aceștia pot constitui un prețios ajutor pentru diriginte în cunoașterea elevilor din clasa pe care o conduce. Cu ocazia vizitelor, sau în cadrul unei consfătuiri special organizate, dirigintele va trebui să prezinte colaboratorilor săi problemele educative pe care le ridică colectivul clasei, particularitățile acestuia, să formuleze împreună problemele educative pe care urmează să le rezolve în comun.

Problema formării importantelor trăsături morale și îndeosebi problema calității muncii, *a formării simțului de răspundere pentru calitatea produselor* pe care elevii le execută, se pun chiar din etapa formării primelor priceperi și deprinderi de muncă, a însușirii primelor noțiuni privind specificul producției. Calitatea fiecărei operații sau lucrări executate, a fiecărei deprinderi formate la elevi, va constitui garanția succeselor de mai tîrziu, în realizarea unor produse la nivelul tehnicii mondiale.

Avînd în vedere că tocmai perioada de inițiere a elevilor în meserie este cea mai potrivită pentru a imprima elevilor simțul de răspundere pentru conduită, pentru muncă și calitatea produselor, devine imperios necesar ca exigența maistrului-instructor să se manifeste chiar din primele zile de activitate practică, să nu admită nici un compromis, să formeze la elevi *deprinderea de autocontrol*, arătîndu-le că ei poartă față de întregul colectiv al școlii și întreprinderii răspunderea pentru calitatea fiecărei sarcini îndeplinite, pentru calitatea fiecărei operații sau produs executat. În etapa instruirii în producție, problema formării și dezvoltării acestei importante trăsături morale îmbracă forme noi, superioare. Aplicînd cele de mai sus la condițiile concrete din fabrici, uzine, șantiere de construcții, C.A.P. și G.A.S. etc., muncitorii-instructori, maiștri și inginerii care se preocupă de practica în producție a elevilor liceelor de specialitate vor acorda — cu sprijinul diriginților — o mare importanță *stimulării independenței în muncă, inițiativei și avîntului creator* al acestora. În acest scop, este necesar să se remarce în munca fiecărui elev procedeele bune aplicate din inițiativă proprie, să i se dezvolte interesul și încrederea în forțele sale.

Experiența școlilor profesionale și tehnice arată că sînt frecvente cazurile de elevi care, datorită încrederii acordate de către muncitorii și maiștrii pe lîngă care sînt repartizați în producție, precum și datorită sprijinului activ al conducerilor din întreprinderi, a strînsei colaborări dintre școală și întreprindere, lucrează singuri la mașini, dau produse de bună calitate și îndeplinesc normele stabilite pentru muncitorii calificați, uneori chiar depășindu-le. Datorită preocupării deosebite și încrederii pe care le-o acordă muncitorii și maiștri, elevii care lucrează individual sau în brigăzi ajung să se obișnuiască cu executarea unor lucrări complexe, la mașini cu randament mare de lucru, să-și formeze chiar în practica muncii în uzină deprinderile de conștiinciozitate, disciplină și sîrguință la locul de muncă, aducînd totodată o

însemnată contribuție la îndeplinirea sarcinilor de producție ale întreprinderii.

Simțul de răspundere pentru muncă și calitatea produselor implică și o *atitudine corespunzătoare față de avutul obștesc.* Formarea acestei trăsături morale la elevii liceelor de specialitate are o importanță deosebită. Ei trebuie să manifeste o atitudine plină de grijă nu numai față de mobilierul școlii, al căminului, ci și față de sculele, uneltele și mașinile cu care lucrează, față de semifabricatele, materialele auxiliare și produsele finite pe care le execută. Pe această linie, o importanță deosebită are grija maistrului și muncitorului-instructor de a acorda atenție propunerilor și observațiilor făcute de elevi cu privire la îmbunătățirea organizării locului de muncă și a metodelor de muncă. Modul de muncă, realizările elevilor în ateliere, felul cum păstrează uneltele și economisesc materialul vor fi scoase în evidență pentru ca să poată constitui un stimulent în munca lor. În cursul instruirii practice, al formării deprinderilor și perfecționării metodelor de lucru, elevii trebuie să găsească în atelier un model de muncă bine organizată. Aceasta, îmbinat cu un sistem de îndrumare și control din partea dirigintelui, a maistrului și muncitorului-instructor, cultivă în mare măsură răspunderea elevului față de bunurile ce i se încredințează, față de produsele muncii proprii și ale tovarășilor de muncă, față de avutul obștesc. Orele de dirigenție pot aduce de asemenea o contribuție însemnată în realizarea acestui scop.

★

În cele de mai sus, am încercat să demonstrăm necesitatea stabilirii unei orientări generale a muncii educative în condițiile liceelor de specialitate și totodată să conturăm unele particularități ale activității dirigintelui, specifice acestui nou tip de școală.

Fără a epuiza această problemă complexă, rezultatele preliminare ale studiului de față ne conduc la concluzia că, în condițiile liceelor de specialitate, toate acțiunile întreprinse de dirigenție pe plan educativ vor fi axate pe formarea profilului moral al elevilor, viitori tehnicieni și economiști, cu înalt nivel de conștiință socialistă.

MAXIMILIAN BENDORFEANU,
ȘTEFAN LINUL
Institutul de perfecționare
a cadrelor didactice — Cluj

Considerații cu privire la verificarea cunoștințelor în cadrul lecțiilor de citire

Verificarea cunoștințelor elevilor are o dublă valoare. Pe plan informativ contribuie la o mai temeinică însușire a cunoștințelor, la crearea posibilităților variate de prelucrare a acestora, la înarmarea elevilor cu capacitatea de a se autocontrola, de a conștientiza actul învățării. În același timp, această acțiune didactică activizează pe elev, îl solicită la efort intelectual, declanșînd în felul acesta dezvoltarea proceselor cognitive și volitionale pe trepte superioare. Astăzi nici nu mai putem concepe dinamica procesului de învățămînt în afara luării în considerație a laturii formative a acestuia. Cu atît mai mult cu cît ne refe-

rim la vîrste mai mici, cînd trebuie să se asigure un ritm susținut al dezvoltării intelectuale a elevilor.

La clasele mici (I—IV) unul din obiectele de învățămînt cu pondere mare în rezolvarea sarcinilor instructiv-educative este *citirea*. Prin verificarea cunoștințelor la acest obiect, considerăm că încă nu s-au epuizat toate resursele educative. Vom încerca în acest articol să abordăm cîteva aspecte în perspectiva muncii didactice.

Obișnuit, verificarea la acest obiect decurge în felul următor: se cercetează temele date elevilor acasă, cu observațiile necesare atît din punct de vedere al formei cît și al conținutului, apoi se trece la citirea repetată a textului și la povestirea acestuia.

Sub pretextul că se urmărește ascultarea la citire a unui număr cît mai mare de elevi, uneori, se creează o atmosferă de plictiseală, monotonizîndu-se tocmai acel moment al lecției care urmează să mobilizeze atenția tuturor elevilor și să dinamizeze întreaga activitate psihică în vederea predării noului material. Se știe că prin conținutul lor lecțiile de citire antrenează o gamă întreagă de procese psihice de la cele de cunoaștere la cele afective și volitionale necesare atît formării de priceperi și deprinderi temeinice de citire și scriere, cît și lărgirii orizontului de cunoștințe și educării pe mai multe planuri a personalității copilului.

Verificarea cunoștințelor la citire, ca moment premergător predării noului material, urmărește desigur să constate cît s-a valorificat în lecția anterioară și ce poziție a adoptat elevul față de bogăția de idei ridicate de acest material. Se urmăresc, de asemenea rezultatele în ceea ce privește dezvoltarea psihică a elevilor: în ce măsură s-a dezvoltat gîndirea acestora, puterea de reținere, dorința de a cîștiga noi cunoștințe, priceperea de a aplica variat cunoștințele însușite, voința de a-și impune mereu mai multă exigență în privința citirii și a exprimării în scris și oral.

Din această bogăție de aspecte decurge și necesitatea organizării unor verificări active, creatoare, cu o varietate de procedee, așa cum variate sînt procesele psihice cărora dorim să le sporim mereu valențele.

Cum ar fi mai potrivit să se desfășoare astfel de verificări cu maximum de rezultate? Cîteva procedee și exemplificări nu vor epuiza mijloacele, ci vor da cîteva sugestii, lăsînd drum deschis spiritului creator al învățătorului pentru *a găsi mereu alte forme care să trezească* interesul și spiritul de investigare și acțiune al elevilor.

O chestiune ce merită a fi pusă în discuție este cea a temei scrise. Un lucru constatat frecvent se referă la numărul prea mare al temelor scrise. Se *socotește, probabil, de unii învățători* că dacă această verigă — a temei pentru acasă — există în structura unei lecții, ea trebuie transformată neapărat în sarcină permanentă: temă scrisă acasă la fiecare lecție de citire.

O altă problemă privește faptul că se *dau des copieri (nu întotdeauna fericit alese)*, la toate clasele, din lectura studiată, fără a se urmări o problemă anume de scris prin textul în cauză, fără a se lămuri elevilor rostul copierii fragmentului respectiv.

Oricare ar fi tema scrisă, este bine să înceapă cu controlul ei, trecîndu-se după aceea la cercetarea conținutului.

Se vor urmări problemele de scris ridicate de text; se va urmări, de asemenea, așezarea corectă a textului în pagină (așezarea alineatelor, a dialogului, a versurilor etc.). Toată clasa urmărindu-și caietul, poate participa și reveni asupra regulilor de scris.

Tema care cere un răspuns de sinteză asupra lecției citite, are caracter individual și atunci se folosește confrunta-

rea între teme. Aici se pot diferenția răspunsuri corecte, dar concise și răspunsuri expuse mai bogat, mai colorat. Timpul scurt rezervat trebuie folosit așa încît prin varietatea temelor și procedeelor să se urmărească mereu felul cum gîndesc elevii puși în fața unei probleme, felul cum știu ei să exprime corect noțiunile.

Verificarea trece apoi asupra materialului pus în discuție la lectura orei precedente.

De exemplu, în perioada abecedarului, accentul se pune, în primul rînd, pe verificarea calității citirii, dar în scopul investigării acestei calități, se vor întrebuința forme de citire axate pe scopuri multiple. Bunăoară citesc o pagină doi, trei elevi. Pentru a constata gradul citirii conștiente, aplicată la coloanele de cuvinte, se cere să se efectueze citirea în ordinea schimbată a coloanelor sau să se aleagă grupe de cuvinte înrudite (nume de copii, nume de animale, nume de păsări, de obiecte). Paralel cu calitatea citirii, se va urmări și progresul realizat în dezvoltarea proceselor psihice ale micului școlar. Textul de sub coloanele de cuvinte readuce în discuție problemele de conținut privind noțiunile noi predate anterior, ori înțelesurile educative discutate. Fiecărei probleme i se vor asocia prin citire selectivă părțile respective din text. Putem încheia verificarea cu povestirea celor citite, ori a unei părți anume, cu observații ortografice practice pe text (privind scrierea titlului, a cuvintelor nume de persoane, animale, a dialogului, a versurilor etc.).

De exemplu, pagina cu litera Ss poate fi verificată în forma următoare:

Ce literă am învățat ora trecută? (...). Să citim cuvintele și textul, să vedem cum v-ați pregătit lecția. Un elev citește literele de sus și primele două coloane (...) Altul citește prima și a treia coloană (...) Se apreciază citirea elevilor. Căutați acum în coloane cuvinte cu care numim lucrurile folosite de mama în bucătărie (vase, site). Cuvîntul care numește un fel de mîncare (supă). Cuvîntul cu care spunem cînd supa e mai bună (caldă). Despre ce mai spunem că e caldă sau că sînt calde (... haine calde) Despre haine spunem că sînt calde? Cum e mai potrivit să spunem? (haine călduroase iarna). Citiți acum nume de copii (...). Cum sînt scrise aceste cuvinte și de ce? Țineți minte să le scriți și voi așa...

Să citim acum și textul. (Citesc doi elevi cîte un fragment logic). Se urmărește și se apreciază citirea corectă a dialogului, intonarea potrivit semnelor.

Despre ce fetiță am citit în text (Sanda). Ce fel de fetiță este ea? (...) De ce? (...) Citiți propozițiile în care mama și Sanda vorbesc despre masă. Ce semne observați acolo și de ce? Pe cine așteaptă mama și Sanda cu masa (...) Ce face mama cînd toți au venit acasă? (...) Citiți propoziția despre tata (...) Citiți propoziția despre mama (...) Să povestească cineva despre Sanda din textul nostru (...). Vă place cum a ajutat-o Sanda pe mama ei? Voi procedați la fel ca Sanda? (...).

După terminarea verificării, în felul arătat mai sus, se fac aprecieri cu caracter general, scoțînd în evidență cum a fost învățată lecția acasă, cum au urmărit elevii răspunsurile celorlalți colegi, dacă au urmărit cu atenție citirea și celelalte răspunsuri ale elevilor. Aprecierile individuale și notarea se fac la sfîrșitul lecției, învățătorul avînd grijă să includă în aprecieri și gradul de participare a elevilor la etapele următoare ale verificării.

Verificarea desfășurată prin procedeele indicate mai sus contribuie în mai bună măsură la sistematizarea reprezentărilor și noțiunilor elevilor, le fixează mai puternic dînd temeinicie cunoștințelor, înlesnește perfecționarea deprinderii citirii și sporește posibilitățile de exprimare

orală prin îmbogățirea vocabularului și exersarea acestuia.

Controlul asupra lecturii din ora precedentă nu se poate mărgini la simpla repetare a citirii de către mai mulți elevi. Sînt doar atîtea prilejuri de antrenare la citit în timpul predării unei lecturi din manual, cînd lecția se desfășoară metodic. În etapa verificării e suficientă o citire, cu anumiți elevi, spre a constata cît s-au pregătit acasă, pentru a citi mereu mai bine. Atenția se îndreaptă apoi asupra conținutului lecturii și prin întrebări bine gîndite de învățător, se constată cît s-a reținut din cunoștințele predate în ora trecută, în ce fel s-au sădit în sufletul copilului unele semnificații morale, discutate cu prilejul lecturii, cum izbutesc elevii să îmbine discuția cu citirea selectivă, cu povestirea unor fapte mai bogate ca înțeles.

În verificarea bucăților de lectură accentul cade în special pe noțiunile ce le-au transmis. De exemplu, în lectura *Doi frați* accentul e pus pe probleme de bună comportare.

Lectura *Doi frați* condamnă, pe înțelesul celor mici, lăcomia, egoismul. Verificarea se poate face în felul următor:

Citesc doi elevi. Se apreciază expresivitatea cu care au știut să citească dialogul și să redea prin lectură stările sufletești ale celor doi copii.

— Ce deosebire este între Gheorghiță și Sanda ca purtare? Să povestească cineva despre Gheorghiță, cum a procedat cînd a avut cele două mere. Un elev să povestească ce a făcut Sanda cu cele două pere ce le avea. Citiți rîndurile în care se arată ce-a simțit Gheorghiță cînd i-a întins Sanda perele. Spuneți cum e Sanda și cum e Gheorghiță. Să citim rîndurile care arată cum s-a purtat un copil bun ca Sanda.

Procedeele variate folosite de învățător în verificarea cunoștințelor la lecțiile de citire în clasa I sînt pe de o parte cerute de particularitățile activității psihice a școlarului la această vîrstă, iar pe de altă parte, de pluritatea scopurilor didactice ce se cer a fi atinse prin acest obiect.

★

În clasa a II-a și a III-a verificarea crește în importanță pentru că și materialul lecțiilor de citire crește în diversitate și conținut. Prin lecțiile de citire se transmit cunoștințe de științe naturale, de geografie, de istoria patriei, de altfel ca și în clasa I, dar la nivel mai ridicat. De aici și sensurile mai bogate ale verificării, cerințele unor răspunsuri gîndite mai adînc și expuse din ce în ce mai amplu și mai expresiv.

Iată cîteva exemple de lecții care prilejuiesc predarea unor cunoștințe de științe naturale.

Bucata *Sute de frați* din clasa a II-a are drept scop să familiarizeze pe copii cu munca de la crescătoriile de păsări ale cooperativelor agricole de producție. Pe baza unui material ilustrativ, se completează scurta povestire din manual cu noțiuni privind clocitoarea mecanică, clocitul ouălelor în anumite condiții tehnice și îngrijirea lor de crescători.

Verificarea poate porni chiar de la titlu, după ce s-a citit bucata. De ce se numește astfel lectura noastră? Cum este alcătuită o clocitoare? Cum se scot puii cu clocitoarea? Citiți rîndurile care vorbesc despre munca mamei cu clocitoarea pînă au început să iasă puii. Ce înfățișare au puișorii cînd ies din ouă? Cum se îngrijesc? Citiți aceste rînduri din carte. Cum cresc după aceea puii mari? Citiți rîndurile care spun despre acest lucru. Cum vi se pare munca aceasta? Cum o fac crescătorii noștri. Cui asigură ei hrana prin munca lor? (...) Conținutul acestei verificări aduce o contribuție deosebită la formarea concepției științifice a elevilor.

Lecțiile de citire care tind să formeze elevilor noțiuni geografice, se vor veri-

fica tot după procedeul desprinderii tot mai mult de firul povestirii din manual. Se vor urmări, în primul rînd, noțiunile predate pe baza observării directe, a reprezentărilor elevilor, cu ajutorul ilustrațiilor potrivite.

La lecția *Planul clasei*, elevii au primit ca temă pentru acasă alcătuirea planului camerei proprii. Verificarea se va îmbina cu discutarea și controlul acestei teme.

Ce am învățat ora trecută la lecția de citire? (Despre planul clasei). Ce este un plan? Ce planuri putem alcătui? (...) Ora trecută ce plan ați alcătuit în clasă? (Planul clasei). Să ne spună un elev cum am procedat? (...) Să citim în carte rîndurile care scriu cum se alcătuiește planul clasei. În caiete, ce plan ați alcătuit acasă? (al camerei noastre). Țineți caietele deschise să văd planurile și să cunosc camerele voastre. Se trece printre bănci și se observă felul cum și-au executat elevii planul. În același timp se pun întrebări asupra felului cum trebuiau să procedeze. Ca să puteți alcătui planul, ce-ați observat mai întîi? (...) Ce ați stabilit apoi după ce ați dat forma camerei în plan? Ce obiecte ați însemnat apoi în plan? (...) Se comentează lucrările din caiete, relevîndu-se și notîndu-se temele foarte bune, apoi cele mijlocii, slabe, caracterizînd greșelile comise.

Lecțiile de citire cu caracter istoric, prezintă copiilor momente de eroism și de frămîntări ale poporului nostru din timpuri străvechi și jertfe care stau la temelia patriei și vieții noastre de azi. Aceste lecții nu pun în valoare numai procesele psihice de cunoaștere, ci și latura afectivă, dezvoltă sentimentele elevilor, trezind admirația pentru vitejia predecesorilor, recunoștința pentru sacrificiile lor, dragostea fierbinte pentru patrie.

Lectura *Răscoala din 1907* din manualul de clasa a III-a dezvăluie elevilor fața exploatării moșierești asupra țărănimii noastre din trecut și felul cum au răspuns în 1907 conducătorii de atunci doleanțelor juste ale țărănimii răsculate. Lectura are darul de a trezi simpatia pentru masele țărănești și mînia împotriva vechii orînduirii burghezo-moșierești. Verificarea va sonda cît s-au realizat din cerințele materialului predat anterior.

Despre ce moment greu din viața trecută a poporului nostru am învățat la citire? Din ce cauză s-au răsculat țăranii în 1907? Spuneți tot ce știți despre viața țăranilor în trecut, cum munceau ei la boieri și cum trăiau. (Se va cere redarea cît mai amplă a acestui fapt). Găsiți în lectura noastră și citiți rîndurile care scriu despre suferințele copiilor de țărani în trecut. Alegeți acum cuvinte și expresii prin care se arată greaua sărăcie a țăranilor. Cît de întinse au fost răscoalele și ce cereau țăranii boierilor?. Povestiți cum au răspuns în 1907 conducătorii burghezo-moșierești acestor cereri drepte ale țăranilor. Li se va cere aspecte cît mai numeroase privind înăbușirea răscoalelor. Cum s-a schimbat viața țărănimii noastre? Cui trebuie să purtăm recunoștință cu toții pentru această viață nouă? (Partidului Comunist Român).

În concluzia formulată după verificare se va sublinia rolul partidului în lupta pentru crearea vieții noi a țărănimii.

Capacitatea de a abstractiza și generaliza, dobîndită de către elevii claselor a II-a și a III-a, precum și posibilitățile lor de clasificare și sistematizare sporite față de acelea ale elevilor de cl. I, sînt elemente de care învățătorul va ține seama atunci cînd stabilește metodica verificării. Pe de altă parte, caracterul variat al cunoștințelor redate în manualele de citire pentru cl. a II-a și a III-a, necesitatea de a fixa în memoria elevilor noțiuni exacte, de a lărgi și îmbogăți permanent trăirile afective, de a exersa

toate forțele printr-o rațională activitate, impun, de asemenea, învățătorului o adaptare permanentă a mijloacelor de lucru, o cercetare minuțioasă și atentă a modalității de elaborare a lecției.

★

În clasa a IV-a lecțiile de citire se separă de cele privind disciplinele științe ale naturii, istorie și geografie, care devin de sine stătătoare. Dar și lecturile au un conținut mai complex. Studiul lor cere o pătrundere mai aprofundată a caracterelor, a eticii faptelor, o mai atentă aplecare către frumosul din natură, către viața de azi din patria socialistă.

Verificarea va fi organizată cu ponderea respectivă. Întrebările se vor îndrepta către ceea ce e semnificativ și esențial, adresîndu-se unor elevi cu putere de generalizare și abstractizare pentru care s-au depus stăruințe ani de zile în școală. Citirea va îmbrăca acum forma deprinderii, va tinde către perfectare și desăvîrșire în practica tuturor momentelor lecției.

Cîteva exemplificări vor încerca și aici să deschidă discuția către forme și mijloace prin care să se controleze gradul de pătrundere a celor citite în ora anterioară și chipul cum s-a stimulat gîndirea elevilor în activitatea lor individuală.

Lectura *Răsplata muncii* de Dimitrie Goga, de exemplu, înfățișează chipul unui muncitor fruntaș, minerul Alexandru Busuioc. Verificarea va urmări să cunoască puterea elevilor de a desprinde trăsăturile de caracter ale unui personaj din atitudini, vorbe, fapte, din ceea ce cred și spun alții sau autorul despre acesta și înțelegerea prețuirii acordată oamenilor în societatea socialistă.

Înțelegem chiar de la începutul acestei lecturi în ce regim trăiește Alexandru Busuioc (Titlul care vorbește de răsplata muncii, aparat de radio în casă...). În ce moment din viața personajului se petrec faptele povestite în lectură ? (...). Tema de acasă a fost să vă gîndiți la chipul lui Alexandru Busuioc, așa cum îl vedeți voi. Vreau să aud pe cîțiva dintre voi cum credeți că arată minerul nostru (Se cer cîteva portrete fizice. Se apreciază cel mai reușit portret). Să completăm acum trăsăturile de caracter ale lui Alexandru Busuioc, cu ceea ce am aflat despre firea lui, felul lui de a se purta. Ce putem spune despre el ca muncitor ? (Cum și-a făcut datoria în cei 30 de ani ; cît de conștiincios a lucrat ; priceperea în muncă. Care este dorința lui la împlinirea a 30 de ani de minerit ? Cui dedică el munca sa ?. Găsiți fragmente din care reies aceste calități ale personajului Alexandru Busuioc (...). Dar ca tovarăș de muncă ce se poate spune despre el ? (Atitudinea față de ceilalți muncitori, sprijinul părintesc dat celor tineri în minerit). Ca tată, cum ni se pare Alexandru Busuioc ? (Dorința sa ca fiii săi să învețe sîrguincios ; să cinstească numele de miner al părinților...). Redați cu vorbele voastre dialogul ce are loc între tată și copii în dimineața cînd acesta voia să pornească spre mină. Cum e răsplătit el în regimul nostru pentru calitățile de care dă dovadă ? Cum îl privesc tovarășii de muncă ? (sărbătorirea lui, decorarea...). Citiți rîndurile în care se arată cum a fost sărbătorit la ieșirea schimbului din mină (...). Cum îl putem socoti pe acest miner avînd asemenea calități ? (un chip de comunist). Cu ce alte chipuri de comuniști cunoscute de voi din alte lecturi îl putem asemăna ? (...).

Se formulează o concluzie în care vor fi cuprinse notele cele mai esențiale ale personajului, conturînd definitiv imaginea muncitorului corect, devotat.

Materialul literar din manualele de cl. a IV-a prin conținutul său mai bogat, ca cele din manualele de cl. a II-a și a III-a, constituie un mijloc pe care în-

vățătorul, printr-o investigație permanentă a mijloacelor de lucru, poate spori receptivitatea polivalentă a elevilor.

Exemplificarea nu poate fi epuizată cu cîteva cazuri, procedee, forme etc. Socotim totul ca sugestii ce deschid perspective și posibilități de continuă îmbunătățire a muncii metodice în desfășurarea lecției. Cîteva aspecte le socotim demne de a fi reținute.

Verificarea lecțiilor de citire nu e bine să fie lăsate în grija inspirației momentane. Nu e cazul să dicteze spontaneitatea. Educatorul, de oricîtă experiență ar dispune, este dator să se oprească asupra fiecărui nou material, să gîndească în prealabil moment cu moment desfășurarea lecției, să chibzuiască asupra verificării. El va putea astfel să constate ce pași s-au făcut în formarea deprinderilor elevilor, cum crește calitatea exprimării — ca preciziune și claritate —, cît de bogată și diversă este expresivitatea, ce înrîurire educativă a avut asupra elevilor.

Prof. ELVIRA CREȚU
București

Contribuția literaturii pentru copii la educația preșcolarilor

Studii care au ca punct de plecare literatura și tind spre înțelegerea personalității umane în ansamblul ei sînt multe, însă preocupări speciale, care să înregistreze efectele produse de literatura pentru copii asupra dezvoltării personalității preșcolarului, considerăm că sînt încă puține.

Studiile recente referitoare la dezvoltarea personalității copilului preșcolar arată că spre sfîrșitul perioadei antepreșcolare are loc despărțirea activității comune a copilului de cea a adultului. Copilul, în mod treptat, începe să-și desprindă activitatea sa (și pe sine însuși) de cea a adultului. Copilul nu înțelege pe deplin rolul adultului alături de el și, de aceea, pentru sine nu există relații de comportare, ci există numai situația concretă; adultul îl îmbracă, îi dă să mănînce, se joacă cu el, se duce la plimbare etc. (adultul este veriga centrală, iar copilul îndeplinește ceea ce i se cere). Pentru copil nu există problema ascultării sau a motivației. El acționează nemijlocit, adică între situația dată și acțiunea lui nu există „verigi personale motivaționale intermediare" [1].

O dată cu vîrsta preșcolară mică situația se schimbă — se înregistrează, treptat, despărțirea activității lui de cea a adultului. Deci, copilul nu se prezintă numai ca o unitate biologică, ci acum atitudinea acestuia devine independentă de acțiunile directe ale adultului, care nu mai mijlocesc direct relațiile copilului cu lumea înconjurătoare. După trei ani, copilul nu numai că vede și constată atitudinea adulților față de sine și de mediul înconjurător, dar el dorește din toată inima să acționeze ca ei. Această relație nouă, cînd modelul adultului orientează acțiunile și faptele copilului, servește drept bază în educarea copilului de vîrstă preșcolară.

O dată cu schimbarea raporturilor dintre copil și adult, și o dată cu intrarea lui la grădiniță, în viața copilului apar noi motive, fapte și acțiuni, printre care,

[1] *Psihologia personalității și activității preșcolarului*, Academia de științe pedagogice, R.S.F.S.R., Moscova, 1965, p. 266—267.

în primul rînd, se situează motivele cu conținut social, legate de înțelegerea relațiilor reciproce dintre oameni, iar în al doilea rînd se formează motivele datoriei. Încetul cu încetul, copilul începe să înțeleagă ce îndatoriri are față de cei din jurul său și față de sine (să-i salute pe cei mari, să nu se murdărească, să-și așeze în cui hăinuțele etc.). Tot acum se formează și se dezvoltă primele norme etice și sentimente morale, iar pe baza lor apare aprecierea morală. Apariția primelor norme etice reprezintă procesul însușirii modelelor de comportare legate de capacitatea de a aprecia și a diferenția faptele și conduita adulților. Din acest punct de vedere, vîrsta preșcolară poate fi înțeleasă ca perioada de însușire intensivă a exemplelor celor maturi (a normelor și a regulilor de comportare) și de formare a mecanismelor de conduită personală.

În această perioadă, copilul își găsește locul în sistemul de relații sociale și-și recunoaște posibilitățile sale în legătură cu înfăptuirea practică a uneia sau a altei probleme: „pot" și „nu pot"[2].

În perioada preșcolară, în viața copilului apar tipuri de activitate care se deosebesc, nu numai după conținut, dar și după forma prezenței adultului în viața copilului. Astfel, copilul în grădiniță s-a întîlnit cu jocul organizat, în care adultul, uneori, a participat direct alături de copil, alteori numai prin intermediul rolului pe care copilul și l-a asumat (educator, medic, șofer etc.). Permanent însă atitudinea copilului din timpul jocului (seriozitatea cu care-și îndeplinește rolul, perseverența în activitate etc.) este însoțită de conduita „modelului" preferat (de pildă, curat și îngrijit ca tovarășa educatoare, curajos și perseverent ca Harap Alb, harnică și bună ca Mărunțica etc.).

Copiii s-au întîlnit și cu alte „modele" pe care le-a prezentat educatoarea în povestirile sale, în teatru de păpuși, în filme, ilustrații, tablouri etc., modele cu care copilul a dorit să semene și să se comporte chiar ca ele.

Dezvoltarea relațiilor dintre adult și copil, în toate tipurile de activitate amintite, către sfîrșitul perioadei preșcolare, duce la sesizarea și la însușirea de către copil a îndatoririlor ce-i revin. Astfel, are loc înțelegerea de către copil a rolului educatoarei, a funcției ei sociale de a învăța copiii și înțelegerea funcției personale — de a învăța el însuși. Aceste relații noi, stabilite între adult și copil, constituie de fapt procesul de formare a conștiinței personale a copilului.

În sprijinul educării copiilor ne vin operele literare care nu sînt copii mecanice ale vieții, ci constituie o formă de cunoaștere a acesteia, o dezvăluire artistică a ei. De aceea, înainte de toate, în munca de educație cu copiii, este necesară acumularea unei experiențe concrete de viață, care să permită înțelegerea faptelor descrise în opera literară și a ideilor care reies din aceasta. Ideea reprezintă o experiență cu diferite trepte de generalizare. Din această cauză, ea nu poate fi înțeleasă decît atunci cînd premisele ei există în experiența individului. Fără însușirea unei experiențe de viață, perceperea și înțelegerea literaturii este limitată, valoarea ei educativă este redusă. Deci, în munca cu preșcolarii, atenția va fi îndreptată, mai ales, spre activitatea de îmbogățire a experienței de viață a copilului, prin toate mijloacele: jocurile copiilor, activitățile obligatorii, plimbări, vizite, excursii etc.

În activitatea sa, educatoarea trebuie să țină seama că literatura pentru copii contribuie nu numai la sistematizarea, sintetizarea și lărgirea cunoașterii vieții (însă a cunoașterii vieții la nivelul copilului), ci influențează și sentimentele,

[2] *Op. cit.* p. 276.

viața afectivă a acestuia. De aceea, este necesar ca în literatura pentru copii să se oglindească cu adevărat progresele și cuceririle epocii noastre, dar totodată să se țină seama că cei mici înțeleg într-un anumit fel fenomenele generale ale vieții. Ei au problemele lor proprii, limbajul și gîndirea specifice experienței lor reduse de viață, (cunosc foarte puține aspecte din viața celor din jur). Din acest considerent, imaginea artistică în literatura pentru copii trebuie să reprezinte generalizarea acelor elemente, a-celor fenomene ale căror caracteristici copilul este în stare să le observe, să le perceapă și să le cunoască și, în același timp, să-i cultive anumite stări emoționale care influențează asupra dezvoltării personalității sale.

Mijlocul principal prin care copilul își însușește primele noțiuni etice și-și dezvoltă primele sentimente morale este contactul nemijlocit cu adultul și perceperea corectă a operelor literare. Însă, perceperea corectă a operelor literare este strins legată de dezvoltarea limbajului și a gîndirii copilului. De aceea, una din cele mai importante sarcini ale creației literare, în dezvoltarea personalității preșcolarului și în educația lui, rămîne, totuși, problema influențării directe a limbajului copilului, nu numai sub aspectul îmbogățirii vocabularului ca număr de cuvinte, ci, în special, din punctul de vedere al aspectului stilistic, al vorbirii copilului și al modului cum folosește el vocabularul.

Bunăoară, atunci cînd repovestește basme sau întîmplări auzite de la adulți, ca: „Punguța cu doi bani", „Scufița Roșie", „Fata babei și fata moșneagului" etc., modul de exprimare al copilului este mai corect, mai apropiat de limba adulților, gîndirea sa pare mai bine organizată, este mai clară și mai precisă. Prin poveștile spuse de adult, pătrund în limbajul copilului forme de exprimare atît ale limbii familiare sau populare, cît și ale celei literare și, în felul acesta, copilul stabilește mult mai ușor relații cu adulții. Se observă că atunci cînd repovestește copilul își însușește expresii poetice, epitete artistice, formule stereotipe, specifice stilului poveștilor și, o dată cu acestea, diverse forme flexionare sau grupări sintactice care, în măsura în care sînt folosite corect, dezvoltă vorbirea copilului și îi transmit diverse mijloace stilistice[3]. De pildă, Marina D. (6 ani și 8 luni), după ce educatoarea a povestit „Scufița Roșie", folosește corect în repovestirea ei intonația de dialog și de paranteză. În modul de expunere al fetiței au apărut nu numai un mod personal de organizare a conținutului de idei, dar și însușirea unor aspecte stilistice ale vorbirii adultului și selectarea unor elemente „extralingvistice" (gesturi ale mîinilor, mimica feței, pantomimica), care dovedesc că povestirea adultului a răscolit întreaga viață afectivă a fetiței și că aceasta a implicat nu numai imixtiunea largă a afectivității în limbaj, dar și o prelucrare, prin propria sa gîndire, a atitudinii pe care au avut-o eroii din povestire. La sfîrșitul povestirii, Marina a exclamat: *„Ce bună era Scufița Roșie. Ce rău a fost lupul cu bunicuța lui Scufița Roșie. Bine i-a făcut vînătorul"!*

În basmele repovestite, copiii introduc întotdeauna mijloace personale de exprimare, iar printre acestea cel mai interesant este intonația, prin care interpretează textul și actualizează pînă la participare evenimentele evocate, găsind un mijloc de comentare permanentă a faptelor și chiar de legare a frazelor, de subordonare a ideilor. De pildă, intonația din povestirea fetiței a dovedit gîndire, a dovedit că a perceput imaginile artistice și că a reușit să se identifice cu e-

[3] Tatiana Salama-Cazacu, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1957, p. 417—423.

venimentele și faptele din povestire. De ce? Pentru că povestirea educatoarei sale, deci a „modelului", a întrunit toate calitățile, așa încît copiii să rămînă cu respirația tăiată pe jumătate, așa cum făceau atunci cînd îl ascultau povestind pe Mihail Sadoveanu:

...„La picioarele lui, aproape aș descrie la poalele lui, cîteva zeci de copii, care pe scăunașe scunde, care șezînd de-a dreptul pe podea, îl ascultau cu gura deschisă. Pumnii mici ai băieților se strîng de mînie cînd eroul povestirii este cît pe aci să fie răpus de vreo putere a răului, privirile fetițelor se umezesc și mica lacrimă rămîne neștearsă, ca un bob de rouă pe obrazul îmbujorat, auzind tristele întîmplări ale copilăriei din locul care astăzi se cheamă Panaghia". [4].

Declanșînd asemenea stări sufletești, povestitorul contribuie, pe de o parte, la dezvoltarea vorbirii copiilor și, pe de alta, la dezvoltarea unor importante procese psihice și deprinderi intelectuale, ca: spiritul de observație, capacitatea de a memora, de a păstra și reproduce în mod conștient versurile și povestirile învățate. Totodată, dă copiilor posibilitatea de a sesiza și analiza diferitele însușiri caracteristice eroilor pozitivi și negativi din povestire și le dezvoltă capacitatea de a-și însuși noțiuni cu caracter generalizator.

În modul de exprimare al copiilor se constată: sens logic în povestire, vocabular bogat, ușurință în exprimare. Nuanțarea afectivă, cît și capacitatea de a interpreta și motiva anumite fapte de conduită ale eroilor din povestire fac ca legătura cu adultul să devină din ce în ce mai activă. Uneori copilul nu mai încetează cu întrebările: ar vrea să știe tot, să afle cine este bun și cine este rău în povestire. Și dacă educatorul va reuși să-i răscolească întreaga sa afectivitate, copilul va începe să-și însușească și primele aprecieri pe baza cărora el va realiza diferențierea faptelor în bune și rele.

Preșcolarii din grupele mici — din cauza experienței lor reduse de viață și a insuficientelor mijloace lingvistice de comunicare cu adultul, de formulare a întrebărilor — nu aprofundează satisfăcător motivele atitudinii lor față de personajele operei. Atitudinea emoțională generală le determină aprecierea morală, calificînd un personaj ca bun sau rău, frumos sau urît. Din 25 de copii între 4—5 ani, de exemplu, 17 au răspuns: capra este bună, lupul este rău. La întrebarea: De ce este capra bună?, o fetiță a spus: așa, pentru că este bună și eu o iubesc, (Mariana, 4 ani și 3 luni). De ce este lupul rău? — Pentru că eu nu-l iubesc. Este rău, așa a spus și tovarășa educatoare (Viorel, 4 ani și 6 luni). Tot la această vîrstă, se observă la unii copii și lipsa de concordanță dintre aprecierea faptei și atitudinea emoțională față de eroi. De exemplu, la întrebarea dacă a procedat bine vulpea cînd l-a păcălit pe urs, copiii au răspuns că a procedat rău. De ce a procedat rău? Pentru că l-a îndemnat pe urs să vîre coada în lac. Apoi, educatoarea a întrebat dacă le place vulpea și de ce le place? Pentru că vulpea este deșteaptă și l-a păcălit pe urs și încă de două ori l-a păcălit (Radu, 5 ani).

Asemenea neconcordanță rezultă din atitudinea nemijlocită emoțională, declanșată de unele situații pline de haz, care îi impresionează pe copii în mod deosebit și-i împiedică să sesizeze ideea morală a povestirii (de exemplu, concluzia falsă la care a ajuns Radu: Vulpea este deșteaptă și deci bună, ursul păcălit este rău, pentru că e prost).

Atitudinea emoțională, care-i împiedică pe unii copii să sesizeze ideea morală din povestire, s-a putut forma chiar înainte de a fi ascultat copilul povesti-

[4] Marcel Breslașu, *Omagiu lui M. Sadoveanu cu prilejul celei de-a 75-a aniversări*. Editura pentru literatură și artă, 1961, p. 139.

rea. Astfel, Radu a văzut o vulpe vie frumoasă la grădina zoologică, alta împăiată la muzeul de naturale și una la gulerul de la paltonul mamei. Înainte de a fi ascultat vreo povestire despre vulpe, Radu o socotea cel mai frumos animal. După ce a ascultat și alte întîmplări despre „isteața" cumătră vulpe, într-o zi, indignat, a spus: „Îi spun *lu* mămica s-o dea jos de la gît; nu merită". Efectul final a fost produs de perceperea corectă de către Radu a sensului „isteții" cumătrei vulpi.

Rezultă deci că începînd cu vîrsta de 4—5 ani încep să se formeze la copii noțiunile morale de „bine" și de „rău". Copiii, după conținutul faptei, apreciază faptele drept bune sau rele și pe această bază apare și aprecierea morală: bună sau rea. Fundamentarea aprecierii morale și clasificarea faptei ca bună sau rea se sprijină tot mai mult pe înțelegerea de către copii a interatitudinii eroilor din poveste, adică fapta unui erou este pusă nu numai pe seama aceluia care a săvîrșit-o ci și pe seama aceluia către care este îndreptată, de pildă: „Capra l-a pedepsit pe cumătrul lup, pentru că lupul i-a făcut mult rău" (*Liliana, 5 ani*); *sau*: „*Bine i-a făcut* vînătorul lupului că i-a tăiat burta și a scos pe bunicuța și pe Scufița Roșie. Scufița Roșie era bună și bunicuța bolnavă; lupul le-a înșelat. Vînătorul trebuia să-i ia și pielea", spunea Nicoleta, în vîrstă de 6 ani și 2 luni.

În urma activităților de povestire, apare tot mai frecvent în întrebările copiilor tendința acestora de a-și însuși normele morale care se referă la relațiile dintre copii și adulți, la atitudinile reciproce dintre copiii de aceeași vîrstă cu ei, și dintre cei mai mari. Ca motiv al acestor întrebări este năzuința copilului de a-și lămuri ce se poate și ce nu se poate, ce e bine și ce e rău, cum trebuie procedat într-un caz sau altul. Atitudinea morală a copiilor nu coincide totdeauna cu aprecierea morală a faptelor, ci este subordonată acesteia. De aceea, întrebările referitoare la normele etice și la regulile de conviețuire socială vorbesc despre o muncă intensă făcută de copil: de la diferențierea atitudinilor eroilor pozitivi și negativi din povestire, la clasificarea acestora în bune și rele și, de aici, la formarea primei concepții morale despre lume a copilului (care în forma inițială include și capacitatea de a diferenția bunătatea de răutate și binele de rău) și în cele din urmă la atitudinea morală.

Creația literară este folosită, la vîrsta preșcolară, mai ales cu scopul de a forma personalitatea copilului sub aspectul trăsăturilor de voință și de caracter. Prin intermediul imaginii artistice, copilul trebuie condus treptat spre înțelegerea deplină a ideii de bine, de bunătate, de modestie, de hărnicie, de cinste, de cumințenie. Tot prin intermediul ei se realizează transformarea acestora în trăsături de caracter, avînd model eroii poveștilor cunoscute de ei (de exemplu, harnică și modestă ca Cenușăreasa; perseverent și curajos ca Harap Alb sau cocoșul din „Punguța cu doi bani"; ascultător și cuminte ca ieduțul cel mic din „Capra cu trei iezi"; sincer și solidar ca Harap Alb și prietenii săi; bună ca Mărunțica; modestă ca „Rățușca cea modestă" etc. Acestea sînt generalizări care-și găsesc ecou în experiența de viață a preșcolarilor. Bunăoară, ei știu că hărnicia asigură existența îmbelșugată, curajul și perseverența înving greutățile, sinceritatea stă la baza prieteniei, solidaritatea constituie temelia vieții în colectiv etc.

În legătură cu cele spuse mai sus, se ridică totuși unele probleme: în ce limite trebuie privite efectele educative realizate prin literatura pentru copii? Este bine ca preșcolarii să aprecieze partea morală a faptelor eroilor din povestire sau activitatea educativă trebuie desfășurată pînă cînd preșcolarii pot ei înșiși să-și subordoneze atitudinea personală

anumitor norme etice? Ce particularități prezintă preșcolarii în această privință?

La grupa mică și mijlocie, de pildă, efectele educative realizate prin literatura pentru copii se opresc mai mult la limitele însușirii noțiunilor morale și sensibilizării vieții afective a copilului. În grupa mare, se înregistrează unele succese și pe linia formării capacității de a aprecia și de a-și subordona atitudinea personală unor norme etice. De exemplu, copiilor din grupa mare, le plac foarte mult poveștile. Întrebările lor dovedesc că pe ei îi interesează, în primul rînd, atitudinea personajelor, interatitudinea lor, sensul și motivele faptelor, restabilirea nedreptății încălcate etc. Soarta eroului îi agită pe copii și ei îl urmăresc cu interes crescînd, succesele eroilor pozitivi fiind considerate ca succesele lor personale. O mulțime de proteste și de nemulțumiri le provoacă partea negativă a faptelor săvîrșite de eroii preferați.

Copiii din grupa mare pot judeca și aprecia dacă faptele eroilor au fost bune sau rele, reale sau ireale. Cunoașterea, la nivelul povestirii, este confruntată permanent cu cea din planul cunoașterii senzoriale, individuale. Ei asociază experienței lor de viață afectivitatea, posibilitatea lor de a transforma realitatea pe plan imaginar. Copiii fac comparații, asemănări, deosebiri și din această confruntare apare atitudinea personală, critică, față de situațiile noi ale povestirii ascultate. Din faza de uimire, de extaz, de la început, copilul trece la cea de-a doua fază: cea de meditație (care coincide cu confruntarea de pe plan mintal, unde se stabilesc legături generale, combinarea întîmplărilor noi cu altele mai vechi, găsirea unor soluții etc.) și de aici trece la ultima fază — luarea de atitudine: aderarea sau neaderarea la acțiune, la faptele și situațiile în care se află eroii pozitivi sau negativi etc. Apoi, urmează confruntarea faptelor și atitudinilor personale cu cerințele normelor etice ce se desprind din anumite povești și povestiri realiste.

În mod treptat, în conștiința copilului își face loc „motivația", care-i reglează de acum înainte conduita. Încetul cu încetul, atitudinea personală va fi subordonată, întîi, cerințelor anumitor norme etice, desprinse din „morala" întîmplărilor din poveste și apoi acestea, la rîndul lor, vor fi subordonate normelor de conduită socială. De exemplu, pe copilul Vasilică l-a rugat un coleg să se joace cu el. Vasilică a refuzat, motivînd că mama lui nu-i dă voie să plece de-acasă, altfel i se întîmplă ca și „Cocoșelului cu creastă de aur". Deci, partea moralizatoare din povestire, cunoscută de copil, și-a găsit ecou în conștiința copilului și s-a reflectat în conduita lui, în situația arătată.

Exemplele date dovedesc că preșcolarul mare este capabil să-și subordoneze conduita personală unor norme etice, dacă efortul didactic a fost orientat în această direcție.

Din cele expuse rezultă raportul dintre psihologia copilului și literatura pentru copii; munca educativă nu poate fi concepută în afara cunoașterii psihice a copilului și nici creația literară nu poate fi folosită, ca mijloc educativ, fără o prealabilă înțelegere psihologică (astfel că ele se întregesc unele pe altele). De aceea, considerăm necesar ca, în liceele pedagogice de educatoare, predarea psihologiei copilului și a literaturii pentru copii să se facă din acest unghi de vedere. Se cere, de asemenea, cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar să selecteze cu grijă operele literare, în funcție de vîrsta și scopul urmărit, iar efortul personal să fie îndreptat spre interpretarea psihologică a literaturii pentru copii. Numai astfel desfășurîndu-se munca, apreciem că literatura pentru copii contribuie la educația preșcolarului.

ELENA SOMEȘEANU-ADAMESCU
Lector I.P.C.D.—Iași

Unele probleme ale predării desenului „tematic" la clasele a V-a, a VI-a și a VII-a

Este îndeobște cunoscut că scopul fundamental al predării desenului în școala noastră de cultură generală îl constituie educația prin artă și nu învățarea artei ca atare, cu alte cuvinte, dezvoltarea posibilităților intelectuale și afective comune tuturor elevilor (receptivitatea senzitiv-perceptivă, spiritul de observație, intensitatea și stabilitatea sentimentelor, profunzimea convingerilor etc.) și nu realizarea cu orice preț a unei activități de creație plastică. Un bun spirit de observație, ca să ne referim doar la una din însușirile psihice pe care le dezvoltăm prin desen, îi este necesar oricărui tînăr care se va consacra unui domeniu bazat pe observație, pe investigație (și, în fond, ce sector de activitate umană socialistă nu subînțelege această necesitate!), fără să devină neapărat un artist plastic. Facem această subliniere, deoarece în cazul desenului tematic aparența unor asemănări de metodă de lucru și de conținut între procesul de creație plastică propriu-zisă și activitatea practică a elevilor noștri a determinat uneori impresia că dezvoltarea capacității de creație plastică este unicul scop al acestui fel de desen în școala generală. În realitate, imitînd cu elevii metoda și conținutul activității de creație propriu-zisă, urmărim (trebuie să urmărim) prin acest „joc de-a creația" să îmbogățim și să sistematizăm reprezentările elevilor despre realitatea înconjurătoare în ceea ce are ea esențial ca formă, volum, proporții și, pe această bază, să dezvoltăm gîndirea, memoria, imaginația creatoare, afectivitatea estetic-etică, gustul pentru frumosul din arta plastică și din realitatea naturală și socială și — ceea ce ni se pare deosebit de important — introducerea acestuia în viața personală cotidiană; urmărim să determinăm în ultimă instanță la toți elevii ceea ce se cheamă atitudine, comportare estetică.

Accentuarea pe latura formativă a desenului tematic nu contravine sarcinilor didactice fundamentale ale școlii generale și nici conceptului de cultură generală, ba din contră, facilitează realizarea acestora; în speță, la desenul tematic, realizăm îmbogățirea și sistematizarea continuă a reprezentărilor, prin comparație, selecție și compunere pe plan intelectual și afectiv și prin materializarea lor, fie pe baza operativității memoriei, *fie pe baza laturii creatoare a imaginației* *, în imagini concret-senzoriale, nu neapărat artistice, dar sincere, neprefăcute.

În acest scop, apelăm la bagajul de noțiuni și reprezentări ce constituie experiența de viață a elevilor (reactualizate cu ajutorul memoriei), pentru a le îmbogăți cu noi „detalii" esențiale (stimulîndu-le imaginația) atît prin mijlocirea re-

---

* Din acest punct de vedere și dacă luăm drept criteriu obiectiv și unic, sarcinile didactice fundamentale, lecțiile de desen tematic pot fi grupate, indiferent de conținutul lor, în: *lecții de desen tematic predominant din memorie și lecții de desen tematic predominant din imaginație.*

Una din clasificări se prezintă *altfel:* lecții de desen după temă dată de profesor, din imaginație și pe bază de texte literare. Această clasificare însă este contradictorie (pentru că s-ar înțelege, de pildă, că ilustrarea unui text literar nu poate fi și desen din imaginație), neesențială (pentru că nu conține nici o referire didactică) și incompletă (există și desene la libera alegere a temei).

gulilor și deprinderilor practicii acumulate cu deosebire la celelalte „ramuri" (didactice) ale desenului (de la mînuirea corectă a instrumentelor de lucru pînă, să zic, la stăpînirea „secretelor" valorației în diferite tehnici), cît și prin însușirea treptată a modalităților și „principiilor" care stau la baza unei *compoziții plastice școlare* (paginarea, proporționarea corectă, echilibrată a formelor și volumelor, gruparea elementelor în jurul unuia sau mai multor centre de interes, echilibrul de mișcare și ritm dintre linii și „pete", legea generală a contrastului: cald-rece, vertical-orizontal etc.).

Realizarea scopurilor didactice ale desenului tematic prin acest sumar de cerințe speciale ale compoziției nu este posibilă însă, dacă nu se rezolvă și celălalt aspect, acela al dozării, al „acordării" cunoștințelor și deprinderilor tehnice pe care le implică cerințele de mai sus cu particularitățile fiecărei vîrste. De pildă, din considerente ușor de dedus, problemele perspectivei aeriene și liniare nu pot fi cuprinse în programă ca sarcini didactice de rezolvat în clasa a V-a, dar ele trebuie intuite printr-un contact viu cu fenomenele perspective reale (micșorarea și deformarea) și prin executarea cît mai multor schițe în „plain-air", sub conducerea și îndrumarea profesorului; pe de altă parte, schița, ca desen prealabil de ordonare, de organizare a unor încercări creatoare, este accesibilă acestei vîrste, dar nu trebuie să se abuzeze de ea.

Sau un alt aspect: legea generală a contrastului are multiple concretizări în arta plastică, dintre care contrastul cromatic „cald-rece" nu poate fi nici măcar intuit în clasa a V-a, ci abia în clasa a VII-a (și „teoretizat"), întrucît elevii din clasa a V-a au o putere de selecționare a nuanțelor, a intensităților sau expresiilor cromatice mult mai mică; la clasa a V-a este posibilă, în acest sens, numai înțelegerea armoniilor de culori derivate binare, ca primă treaptă a aplicării tehnicii combinării culorilor de bază și a acestora cu culorile complementare. Rezultă că așa-zisa „teorie a culorilor" trebuie asimilată treptat, paralel cu însușirea treptată a diferitelor tehnici de culoare (găsesc oportună propunerea de a se începe cu cea mai puțin „pretențioasă", tempera), nu ca o sarcină specială a desenului tematic, ci ca o necesitate a valorificării prin „compoziții" a tot ceea ce oferă desenul după natură, desenul decorativ și așa-zisa convorbire despre artă.

Dacă la alte obiecte de învățămînt particularitățile de vîrstă exprimate în produsele muncii sînt mai greu de observat, la desen și mai ales la cel tematic ele sînt deosebit de vizibile. O primă categorie se referă la așa-zisele „greșeli" de perspectivă și de proporții întîlnite mai ales în lucrările elevilor (clasa a V-a). S-ar părea că pricina acestor deformări de „viziune" spațială este „incapacitatea" lor de a reda realist ceea ce au văzut, compunînd în frize suprapuse și accentuînd schematizarea figurii umane față de alte elemente etc. și că, de aceea, recurg la procedee care amintesc, filogenetic, de istoria începuturilor dezvoltării omenirii sau, uneori, de prospețimea compozițiilor decorative populare.

Pe de altă parte, dacă elevii din primele clase ale școlii generale reprezintă cu plăcere propria lor lume fabuloasă, cei mai mari, cu deosebire cei din clasa a VII-a, au o imaginație plină de convenționalisme și șabloane; mulți dintre ei operează cu elemente luate din diferite reviste, cu clișee și rețete pe care, de multe ori, noi înșine le folosim la asemenea lecții (sau colegii, la alte discipline școlare) drept material didactic. Dacă mai avem în vedere și faptul că în viitor toți elevii noștri vor trebui să fie niște sensibili și culți „consumatori de artă" și că din nefericire ei încă mai văd în jurul lor — mai cu seamă acasă

— rămăşiţe naturaliste sau clişee reprezentînd cerbi la adăpătoarea dintr-o dumbravă, lebede alunecînd în noapte pe suprafaţa sticloasă a apei etc., problema restructurării predării desenului în genere şi a celui tematic în speţă ni se pare deosebit de actuală. Aceasta nu în sensul ca instrucţia şi educaţia elevilor să se bazeze pe unele rezolvări generale gata făcute, ci, şi în cea mai mare măsură, pe îmbogăţirea directă (de contact viu) a senzaţiilor şi percepţiilor pe o cale multilateral intuitivă şi principial diferită de ceea ce se cheamă intuire prin intermediul acelui material didactic confecţionat mai ales în şcoală şi în care realitatea este schematizată, sărăcită etc.

Teoretic, noi considerăm pe copiii de 11—12 ani (clasa a V-a) ca avînd un bagaj suficient de percepţii şi reprezentări şi renunţăm să continuăm ceea ce au început colegii noştri, învăţătorii. Uităm, de asemenea, că deprinderile de a desena se formează mai greu, într-un timp mai îndelungat şi printr-o manifestare concret-individuală complexă, faţă de deprinderile de citit, scris sau socotit, de pildă, şi că, în acest sens şi spre deosebire de aceste deprinderi, care constituie o bază de reluare pe o scară ascendent superioară în predarea pe obiecte, din păcate la desen nu putem vorbi încă despre aceasta. Greşim şi atunci cînd îi vom sili să redea ceea ce nu constituie încă propria lor experienţă, convingere, îndemînare tehnică. Continuînd pe aceeaşi linie, facem şi greşeala de a le prezenta, ca demonstraţie practică la tablă, în cazul desenului tematic, unele rezolvări compoziţionale după toate regulile perspectivei, chiar numai schiţate, sau, aşa cum s-a susţinut în unele indicaţii metodice, discutăm fenomenele perspectivei şi proporţionarea cu ajutorul unor machete scenografice prin care de fapt se înlocuieşte comod, dar ineficace, confruntarea cu realitatea prin propriile lor organe de simţ şi la un nivel superior claselor I—IV.

Deficienţele, limitele de rutină şi de concepţie tradiţională semnalate nu numai că le şarjează viziunea şi le neagă diferenţele individuale temperamentale şi de sensibilitate, de experienţă şi de pregătire şcolară, dar se dovedesc tot mai mult anacronice. Printre altele, considerăm că aici îşi au rădăcinile şi cauzele pentru care mulţi elevi din clasa a VII-a *nu mai prezintă interes pentru* desenul tematic. Cercetarea cauzelor acestor neajunsuri trebuie împletită cu examinarea atentă a deprinderilor de muncă independentă ale elevilor. Desenul tematic constituie forma principală de verificare a acestor deprinderi şi, în esenţă, de sistematizare şi îmbogăţire a reprezentărilor individualizate de particularităţile psiho-fizice ale fiecărui elev.

Nu pledăm pentru înclinarea în faţa spontaneităţii, dar nici pentru nesocotirea naturii psihice a copilului, diferită calitativ de la o treaptă la alta de dezvoltare, ci pentru cunoaşterea profundă a particularităţilor individuale ale fiecărui elev, de la care să plecăm modelînd atent, perseverent şi fără bruscări. Există, de pildă, elevi care au înclinaţie pentru detalii, alţii au o predispoziţie specială pentru volume masive; unii construiesc figuri miniaturale, alţii sînt evazivi; unii sînt partizanii coloritului viu, alţii ai gamelor discrete, lirice etc. Aici, îndrumarea acordată individual, în timpul lucrului, are un rol esenţial. Nu este vorba de o îndrumare practică, cu mîna (după propriile noastre gusturi), ci verbală, pe direcţia acestor particularităţi individuale (deosebit de evidente la clasa a V-a), pentru ca tot ceea ce vor realiza ei în viitor, sub impulsul sfaturilor noastre, să devină propria lor bucurie a împlinirii, propria lor simţire. Se va lua în consideraţie şi raportul emoţional faţă de imaginea de redat, raport care determină şi tratarea ei mai precisă sau mai neglijentă, bogăţia detaliilor ne-

semnificative, dorința de a spune totul „pe nerăsuflate", iar în unele cazuri chiar imposibilitatea redării unui element (acel „nu pot desena pe mama", de pildă). Putem menționa că în unele din lucrările admise la expozițiile școlare „se vede" de la distanță mîna profesorului sau a unui părinte grijuliu. Nu este de loc rău dacă le spunem elevilor că lucrează pentru un dar, un concurs, o expoziție sau un premiu, dar e mai importantă trăirea interioară a copilului decît ambiția și uneori satisfacția noastră. N-a venit oare timpul ca și concursul de desene „1 iunie" să fie încadrat într-un regulament de tip „olimpiadă"?

Către aceste aspecte concrete de manifestare individuală (am relevat doar cîteva) trebuie să ne îndreptăm toată atenția, pentru că în ele descoperim adevăratele cauze ale deformărilor, greșelilor, limitelor de viziune și de deprinderi din lucrările elevilor noștri. Cu alte cuvinte, tratarea individuală și în concordanță cu particularitățile fiecărei vîrste căreia ne adresăm conferă desenului tematic o nouă calitate: prin cunoștințele și deprinderile grafice pe care le transmitem tuturor elevilor la lecțiile de desen tematic, înlăturăm schematizarea imaginației și gîndirii, le descătușăm elanul cu care ei pornesc în reprezentarea unei scene percepute real sau imaginativ — reprezentare „stimulată" prin asociații într-o convorbire bine condusă de profesor. Subliniem că o asemenea activitate al cărei principal scop nu este neapărat dezvoltarea posibilităților în domeniul plasticii ne permite nu numai educarea armonioasă a tuturor elevilor, dar chiar și a elevilor cu aptitudini pentru artele plastice, care astfel vor avea mai mult de cîștigat într-o atmosferă de emulație generală; în fond, învățarea așa-zisului *alfabet plastic* (în sens practic) prezintă importanță deopotrivă pentru întreaga clasă, fiecare elev fiind interesat să-și valorifice cu ajutorul acestuia propriile lui calități intelectuale, afective etc., urmînd ca toți cei interesați să-și completeze și să-și adîncească cunoștințele și deprinderile în domeniul artelor plastice, să frecventeze cercurile pe școală ce se organizează în acest sens.

Toate acestea depind în principal de metodele și de procedeele pe care le folosim, concordante cu scopurile desenului tematic și adaptate atît particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor cărora ne adresăm, cît și unor împrejurări favorabile. De pildă, o temă care să fie realizată preponderent din memorie (la clasa a V-a) ne-a fost prilejuită de un eveniment diurn: asfaltarea străzii din fața școlii. Curiozitatea cu care elevii au alergat să vadă ce și cum lucrează muncitorii ne-a făcut să *ne gîndim că acest fapt ar putea constitui* tema unui desen și deși nu aveam planificat un desen tematic, am făcut o schimbare în planificare, introducînd tema: „Asfaltarea străzii din fața școlii noastre".

Ce ne-a oferit acest „eveniment"? Făcusem primele exerciții, primii pași către înțelegerea redării plastice a corpului uman [schițe după model viu] și către stăpînirea „tainelor" combinării culorilor. Se crease o stare afectivă și o receptivitate mărită la toți elevii, pe al căror fundal, în cadrul discuției introductive, le-am cerut să arate momentele principale — pregătirea terenului și asfaltarea propriu-zisă, cu evidențierea, pentru fiecare scenă, a personajelor și a atitudinilor lor, a uneltelor, a elementelor de decor și a proporțiilor dintre ele. Am completat această convorbire cu o scurtă analiză a unei reproduceri colorate (sistemul compozițional și cromatica lucrării „Șantier în Piața Palatului", de Marius Bunescu). Folosesc reproducerile de artă nu ca „modele", ci pentru a lămuri unele aspecte concrete legate de imaginea pe care o au de realizat (care nu trebuie să aibă corespondențe senzo-

riale cu reproducerile analizate), pentru a le ușura acțiunea operațiilor psihice de bază (generalizarea, abstractizarea etc.) în vederea organizării compoziționale judicioase a spațiului ce au de desenat, în alegerea cromaticii celei mai potrivite.

Pregătirea aceasta a fost suficientă, în cazul temei amintite, pentru a le dezvolta și canaliza interesul în realizarea acestui desen. Aceasta, ca și altele, ne-a dat prilejul să constatăm spiritul lor de observație, bogăția percepțiilor și să ne convingem încă o dată de necesitatea stringentă de a-i scoate mai des pe copii afară din clasă, să vadă, să observe (chiar dacă nu au învățat încă cum să redea prin desen) unele aspecte esențiale din realitate, să le analizeze, să le „redescopere" cu sprijinul nostru. Este necesar să le creăm și posibilitatea unei munci independente și în afara clasei, în scopul dezvoltării continue a spiritului de observație. Aceasta ne-o prilejuiește documentarea prealabilă cu care începe de fapt pregătirea multor ore de desen tematic. Cum s-a procedat practic? La unele teme ca: „Munca pe șantierul Jiului-Scînteia" (desen predominant din memorie), „Amintiri din copilărie" — fragment de I. Creangă (desen predominant din imaginație), „Iarna pe uliță" de G. Coșbuc (desen predominant din imaginație) etc., am recomandat din vreme tuturor elevilor fie să citească textul respectiv dintr-un anumit volum (de regulă neilustrat) și să cerceteze unele lucrări, accesibile lor, cu caracter etnografic sau istoric, fie să urmărească, o anumită latură a vieții cotidiene și, pe baza acestor activități de informare, să facă scurte notații în cuvinte sau sub formă de schițe de detalii (costume, elemente de decor etc.). Astfel „documentați" (activitate care se verifică în discuția introductivă) și apelînd la cunoștințele și deprinderile tehnice însușite anterior, elevii sînt într-o mare măsură pregătiți pentru lecție atît sub raport afectiv, cît mai ales intelectual.

În general, o lecție de desen tematic se desfășoară pe parcursul a două ore de curs *, prima fiind consacrată redării formei elementelor care compun scena pe care și-a ales-o fiecare elev, iar a doua fiind consacrată valorației în culoare.

Fiecare oră începe cu așa-zisa discuție introductivă. Partea aceasta a lecției, care trebuie să fie clară, scurtă și mai ales entuziasmantă, ia cel mai adesea forma unei conversații asupra conținutului de idei și asupra mijloacelor de realizare plastică, pe linia stimulării libertății alegerii modalităților de exprimare, a dezvoltării imaginației. În cadrul conversației, se dau unele indicații de ordin tehnic pe baza unor reproduceri de artă plastică (fără legătură tematică cu lecția) sau pe baza unor lucrări ale omonimilor lor din anii trecuți. Discuția introductivă poate fi completată cu o povestire sau cu citirea unui fragment din textul recomandat, redat expresiv de profesor sau imprimat după radio pe bandă de magnetofon. Se poate folosi „reconstituirea" pe viu a scenelor celor mai semnificative, prin simularea mișcărilor și pozițiilor caracteristice activității respective — în diferite variante compoziționale, unghiuri și planuri — deci o încercare, am zice, de dramatizare mută (la clasele a VI-a și a V-a mai ales). Prin aceste metode și procedee, cît și prin altele, urmărim de fapt atît latura instructivă — precizarea detaliilor

---

* Necesitatea realizării majorității lecțiilor de desen pe parcursul a două ore consecutive este determinată de doi factori specifici desenului, care se intercondiționează și de care ar trebui să se țină seama la alcătuirea orariilor școlare:

a) să existe *aceeași luminozitate* atmosferică,

b) realizarea practică să nu se mai întrerupă — mai ales în cazul variației în culoare.

de conținut și a modalităților de rezolvare plastică — cît, mai ales, latura emoțional-estetică care să-i mobilizeze pe toți elevii la o activitate plăcută, interesantă.

Am semnalat doar cîteva din formele pe care le poate îmbrăca discuția introductivă, care, în realitate, nu rămîne o simplă conversație, ci se transformă firesc în demonstrație teoretică și practică. Bine gîndită și organic îmbinată cu sarcinile grafice pe care le au de rezolvat elevii (fără să le dăm rețete la tablă sau prin planșe executate de noi), această etapă a lecției este poate cea mai importantă. Dacă discuția introductivă nu le va trezi interesul pentru lucru, sau îi va pune în situația de a prelua de-a gata propriile noastre rezolvări compoziționale (persistă chiar ideea că învățarea desenului trebuie făcută prin imitație, chipurile pentru că „imitația" ar mai fi trăsătura psihică dominantă a elevilor de 11—12 ani), lecția își pierde caracterul educativ, devine searbădă, fără rezultatele dorite. Esențial ni se pare aici, din punct de vedere psihologic, rolul stimulilor exteriori care determină asociații și reprezentări, cu sprijinul dominant sau secundar al memoriei (aceasta în funcție de experiența de viață solicitată de temă), multiple legături temporare, o bogăție inepuizabilă de idei și sentimente (admirație și vibrație patriotică la operele lui I. Creangă, G. Coșbuc, M. Eminescu, la realizările societății noastre socialiste, dezaprobare în fața unor acte reprobabile, năzuința de a cerceta, înflăcărarea și dorința de a fi folositor patriei etc.), care se vor materializa în aspectul estetic al lucrării, în căutarea celor mai bune rezolvări compoziționale și în folosirea unui colorit corespunzător, pe măsura cunoștințelor și deprinderilor pe care le urmărim de altfel la toate ramurile desenului. Atenția cu care vom pregăti fiecare discuție introductivă dă garanția creșterii influenței și eficienței oricărei lecții de desen tematic.

În legătură cu partea fundamentală a lecției — munca independentă a elevilor —, executarea lucrării la forma și mărimea normală este precedată uneori de una sau mai multe schițe de idei (la 1/4 din suprafața planșei). Se repetă, cu acest prilej, pentru a se aprofunda, unele probleme de paginare echilibrată, de rezolvare a planurilor și proporțiilor personajelor și a celorlalte elemente. Uneori, elevii sînt solicitați să indice sumar, pe aceeași schiță, și culorile volumelor dominante. În timpul executării schiței (5—7 minute), avem prilejul să acordăm ajutor individual elevilor care ezită, cerîndu-le să-și amintească cum au procedat în alte situații, ce știu ei în acest sens de la celelalte ore de desen. Procedeul acesta duce la creșterea încrederii în forțele proprii, la ordonarea imaginilor, la trezirea interesului și a spontaneității.

La alte lecții, în care înțelegerea și însușirea subtilităților unei tehnici, a unor etape grafice de proporționare, de schițare etc. sînt sarcini speciale, este absolut necesară intervenția și chiar demonstrația practică a profesorului. Dar și în aceste cazuri credem că e nevoie de o anumită limită, adică aceea de la care începe propria lor observație și înțelegere.

De la schița prealabilă (cu cei din clasele a VI-a și a VII-a), se poate trece direct la construcția (conturul formelor) în culoare cu pensula, după ce s-a făcut o discuție despre armonia și ritmul culorilor, despre diferite modalități de a desena cu pensula, despre variantele tehnicii în acuarelă etc. În acest sens, reproducerile după Luchian, Tonitza, Pallady, Ciucurencu, Baba etc. ne sînt de un real folos în argumentația intuitivă.

Procedeul de a-i îndemna să depășească timiditatea prin folosirea pensulei cu aceeași îndemînare și cu același

curaj ca și în tehnica creionului, ne prilejuiește constatarea că și diversificarea modalităților tehnice duce la creșterea interesului pentru desen, în general, și pentru desenul tematic în speță.

Analiza lucrărilor, această ultimă parte a lecției pentru care rezervăm 6—8 minute, este etapa în care aprecierea noastră corectă este hotărîtoare pentru dezvoltarea ulterioară. După unele încercări cu rezultate mai slabe, am găsit că deosebit de stimulatorie este analiza prin comparație. În acest sens, cerem unui anumit număr de elevi (de pe un rînd de bănci, sau numiți după catalog) să așeze lucrările una lîngă alta de-a lungul bordurei de jos a tablei, iar celorlalți să le cerceteze cu atenție. Repetăm pe scurt, cu ajutorul lor, sarcinile pe care le-au avut de îndeplinit și-i solicităm să evidențieze cele mai bune lucrări și să motiveze, în funcție de sarcinile stabilite, de ce au făcut una sau alta din aprecieri. Avem grijă să le îndreptăm atenția și spre unele realizări parțiale ale celorlalți, neevidențiați de ei. Ceea ce ne-a surprins plăcut a fost sinceritatea și precizia evaluării lucrărilor analizate. Aveam impresia că la vîrsta lor (chiar cei de clasa a VII-a) nu pot vedea mai departe de înfățișarea concret senzorială a lucrărilor. Ne-am înșelat însă, căci am observat că ei se străduiesc, e adevărat cu mai mult succes cei din clasa a VII-a, să descopere anumite subtilități și intenții ale autorilor analizați. Asemenea procedeu captivează întreaga clasă și se transformă, în limitele vîrstei lor, într-o pasionantă dezbatere estetică.

Prof. I. ȘUȘALĂ

Orientări contemporane în umanismul filozofic și pedagogia

În actuala etapă de dezvoltare a societății burgheze, caracterizată prin profunde contradicții economice, sociale, politice și ideologice, asistăm la un efort general de revizuire, de reevaluare a vechilor concepte despre om și destinul său în univers.

Umanismul, ca mod de gîndire filozofică, trece în prezent printr-o „criză" [1] care îl impune reluării în discuție de către numeroși gînditori. Dezbaterile purtate în jurul problematicii omului au căpătat în ultima vreme o deosebită amploare, încît s-ar părea că pe lîngă o revoluție tehnico-științifică asistăm și la o revoluție umanistă ale cărei începuturi sînt legate de apariția umanismului marxist. Astfel, tema umanistă constituie subiectul unor lucrări filozofice ce au angajat gînditori remarcabili [2].

Problematica umanistă constituie subiectul unor studii filozofice și al unor discuții publice organizate la masa rotundă sub egida U.N.E.S.C.O., precum și obiectul unor organizații culturale ca „British Humanist Association", cît și al unor publicații periodice ca „The Humanist". Actualitatea și importanța problemei rezultă și din faptul că numeroase publicații și periodice prestigioase îi acordă o atenție deosebită, uneori consacrîndu-i numere întregi [3].

Tema umanistă depășește cadrul strict filozofic, dezbătîndu-se și pe plan literar, estetic, sociologic, psihologic etc. Discuțiile pe această temă și tentativele de elaborare a unui „nou umanism" se reflectă apoi nemijlocit pe planul gîndirii pedagogice. Numeroși pedagogi, abordînd această problemă, o tratează fie în relațiile sale generale cu teoria pedagogică, fie raportată numai la unele aspecte ca: umanismul și educația morală, umanismul și educația profesională, umanismul și conținutul învățămîntului etc.

Abordarea problematicii umaniste de pe poziții pedagogice este firească, întrucît elaborarea și dezvoltarea oricărei doctrine pedagogice implică un fundament filozofic, ontologic, adoptarea unei concepții determinate despre om și destinul său în lume.

Dar, într-o lume măcinată de contradicții, referindu-ne la orînduirea burgheză, eforturile de revizuire a tradițiilor umaniste și de elaborarea unui nou umanism sînt întreprinse de pe poziții sociale, filozofice, foarte diferite, adeseori

---

[1] M. Gentile, *L'Umanesimo Moderno*, Enciclopedia Didattica, vol. II, p. 871—881, sub dir. L. Volpicelli.

[2] R. Garaudy, *Umanismul marxist*, București, 1958 etc.

[3] De exemplu, revista „Recherches internationales à la lumière du marxisme" consacră un număr întreg (numărul 46, 1965) temei: *La conception marxiste de l'homme*.

contradictorii, ceea ce duce la diversificarea umanismului contemporan în mai multe variante distincte, uneori chiar opuse. Larga circulație a acestora în publicistica mondială provoacă nedumeriri, confuzii, impunîndu-se astfel o cercetare critică în vederea adoptării unei poziții corespunzătoare nu numai pe plan de gîndire filozofică, ci și pedagogică. Pornind de la acest fapt, găsim necesar să întreprindem, de pe poziții marxiste, cercetarea unor aspecte mai importante ale problematicii umaniste contemporane filozofice și pedagogice.

Progresele imense realizate în secolul al XIX-lea și al XX-lea în domeniul științei și al tehnicii și mai ales în cunoașterea omului și a societății umane, dezvoltarea științelor sociale, au cerut în mod imperios revizuirea vechiului concept de om și totodată efortul de sintetizare pe plan de gîndire filozofică a tuturor acestor date noi sub forma unei noi antropologii filozofice.

Pe de altă parte, problematica umanistă a fost și este impusă atenției gînditorilor și de agravarea condițiilor economice, sociale, culturale, create omului în capitalism, de adîncirea fenomenului de înstrăinare a omului în această societate și, în același timp, de triumful operei de construirea unei vieți noi în țările socialiste care evoluează pe linia realizării practice a idealurilor înalte ale umanismului marxist.

Problema înstrăinării a preocupat pe toți gînditorii remarcabili ai secolului al XIX-lea și al XX-lea, ca: Hegel, Marx, Engels, Nietsche, Heidegger, Sartre etc. Situați pe poziții sociale și filozofice deosebite, deseori contradictorii, plecînd de la recunoașterea acestui fenomen, și cei mai mulți de la protestul împotriva lui, au căutat însă cu mijloace deosebite și adeseori în sensuri diferite, chiar diametral opuse, soluția într-un nou umanism. Printre cele mai importante variante și cu cele mai mari influențe asupra gîndirii pedagogice se înscriu umanismul marxist, umanismul existențialist și umanismul creștin, fără a fi însă singurele variante ale umanismului filozofic contemporan.

Tradițiile gîndirii umaniste antropocentrice, autonome burgheze sînt dezvoltate astăzi în modul cel mai prestigios de filozofii existențialiști atei. Problematica umanistă este larg discutată în filozofia existențialistă, gînditorii reprezentativi ai acestui curent consacrîndu-i chiar studii speciale. Astfel, J. P. Sartre examinează această problemă în lucrarea *L'Existentialisme est un humanisme* (Paris, 1958), M. Heidegger în *Lettre sur l'humanisme* (Paris, 1957), K. Jaspers în *Existentialisme and Humanism* (New-York, 1952) etc.

Existențialismul este în general o doctrină umanistă, „o filozofie a omului pentru om"[4], dar care evoluează în sensuri diferite: existențialismul ateu reprezentat de J. P. Sartre, Simone de Beauvoir, A. Camus, H. Heidegger etc. cultivă tradițiile umanismului burghez antropocentric și autonom, în timp ce existențialismul religios, creștin reprezentat de S. Kierkegaard, G. Marcel, N. Berdeaev etc. se orientează în sensul umanismului religios, creștin, teocentric și heteronom[5].

În *umanismul existențialist ateu*, punctul de plecare și centrul dominant de interes al cugetării filozofice îl constituie omul, dar nu omul concret, real, ci omul conceput ca pură subiectivitate, aistoric, asocial, omul abstract. În lucrarea *L'existentialisme est un humanisme*, Sartre subliniază acest punct de vedere, precizînd că orice doctrină care ar căuta să surprindă omul în afara acestui mo-

[4] N. E. Barnes, *The Literature of Possibility*, Londra, 1959, p. 373.

[5] În această parte a studiului cercetăm umanismul existențialist ateu, elementele fundamentale ale umanismului existențialist religios fiind lămurite în cuprinsul discuțiilor în jurul umanismului creștin.

ment este lipsită de adevăr, căci în afară de „cogito" nu este nimic, adevărul constînd doar în „a se sesiza fără intermediar". Umanismul existențialist ateu prezintă „o viziune dramatică a destinului omului" [6], întunecată, pesimistă. Claustrat în subiectivitate, omul rătăcește într-un univers indiferent, într-o lume haotică, frămîntată, chinuit de neliniște, de greața pe care i-o provoacă contingența, absurditatea existenței, neantul, cuprins de groază în fața iminenței morții, aceasta neputînd fi depășită de nimeni, ființa umană fiind „esențialmente finită".

Existențialismul insistă exagerat asupra situațiilor de limită, asupra neputinței și resemnării omului în fața elementelor iraționale pe care le transformă în soluții ale unei etici subiectiviste și pesimiste [7]. Descrierea existențialistă a omului și a raporturilor lui cu universul, a perspectivelor lui, este evident negativistă, profund pesimistă. Această optică asupra omului deosebește radical umanismul existențialist ateu, nu numai de umanismul marxist, ci și de umanismul renașterii, deși ambele reprezintă concepțiile aceleiași clase sociale despre om. Burghezia în ascensiune a emanat însă un optimism nemărginit cu privire la puterile și perspectivele omului, căruia astăzi i s-au substituit pesimismul, chiar disperarea, încît este întemeiată observația lui F. G. Kneller că „optimismul lui Vittorino da Feltre și siguranța lui F. Rabelais corespund cu greu pesimismului lui Sartre și paradoxelor lui Kierkegaard, deși ambele umanisme manifestă aceeași năzuință de a elibera omul de tirania doctrinelor moștenite, de a o rupe cu trecutul și de a crea o nouă viață și o nouă educație pentru om" [8].

Umanismul existențialist evoluează pe linia individualismului burghez, constituind o viziune robinsoniană asupra omului. Ființa existențială este opusă societății și în numele ei se protestează împotriva „societăților de masă", pe considerentul că acestea ar duce prin conformismul lor la înstrăinare, la depersonalizarea omului, împiedicîndu-l de a fi autentic. Ontologic liber, omul este pus în fața alternativei de a alege între o existență liberă, autentică, sau de a renunța la libertate, trăind înstrăinat, neautentic, sub imperiul normelor înrobitoare, degradante ale societății. Absolutizarea libertății eului existenței, etalarea responsabilității totale a alegerii și a anxietății care o însoțește, reflectă hiperbolic condițiile existenței umane în capitalism, în care individul trebuie să decidă însingurat, în concurență cu ceilalți, iar alegerea îi poate oferi succesul sau prăbușirea. Existențialiștii analizează fenomenul de înstrăinare a omului în societatea capitalistă, dar îl proiectează într-o conștiință subiectivă, atemporală, abstractă. Ei nu înțeleg că nu este vorba de criza unei subiectivități abstracte, ci de drama omului din mase zdrobit de mecanismul implacabil al relațiilor capitaliste [9]. Deși protestează pasionat împotriva acestui fenomen, ei oferă finalmente soluții subiectiviste, individualiste, de izolarea individului de societate, de întreprinderea unui efort singular de autodesăvîrșire, de angajare solitară, lucidă în existență. Prin această rupere a individului de societate, prin opunerea ființei existențiale societății, prin hipertrofierea eului subiectiv individual, umanismul existențialist împinge la ultimele consecințe individualismul specific tradițiilor de gîndire umaniste burgheze. Reeditarea vechiului individualism are loc însă în condițiile declinului acestei cla-

[6] Em. Mounier, *Introduction aux existentialismes*, Paris, 1947, p. 33.
[7] E. L. Allen, *Exstentialism from within*, Londra, 1953, p. 68—77.
[8] *Existentialism and Education*, New-York, 1958, p. 31.
[9] Hector P. Agosti, *L'homme et la masse*, „Recherches internationales à la lumière du marxisme", p. 139—141.

se sociale și de aceea „omul nu mai este proslăvit ca stăpîn al tuturor operelor sale ci bocit ca o victimă" [10].

Umanismul existențialist ateu dezvoltă cu argumente noi, interesante, deși nefundate științific și deci inacceptabile, teza autonomiei omului specifică umanismului laic. Astfel, existențialiști ca: J. P. Sartre, Simone de Beauvoir, A. Camus, afirmă că, deplin liber, omul este pus în situația de a alege și alegînd el se autocreează, este propriul său demiurg. În concepția existențialistă ateistă „conștiința nu este ceea ce este, ci ceea ce nu este și ceea ce va fi, este un proces de autocrație fundat însă pe respingerea a tot ce depășește acest moment [11]. Subliniind această idee, Sartre afirmă că „omul trebuie să-și creeze prin el însuși propria sa esență", să dea un sens existenței sale. De pe această poziție existențialiștii atei resping doctrina creștină a creației și în general ideea unei forțe transcendente care ar călăuzi destinele umane.

În general, potențarea neantului, a absurdului, a anxietății, la rangul de principii existențiale, absolutizarea însingurării eului, a morții, exagerarea importanței situațiilor limitative etc., care în totalitate constituie elementele unei viziuni pesimiste asupra perspectivelor omului, ipostaziază hiperbolic trăirile spirituale specifice unei clase sociale într-o epocă de criză ce anticipează prăbușirea ei finală.

Ceea ce poate fi apreciat pozitiv în această concepție despre om este în primul rînd caracterul său protestatar, pledoaria pasionată împotriva condițiilor dezumanizante ale societății apusene, deși, acești gînditori probează că nu înțeleg esența acestor fenomene, cărora le caută soluții, fără a le putea oferi realmente. De asemenea, pot fi apreciate pozitiv atenția acordată de gînditorii existențialiști vieții psihice a omului, punerea în evidență a complexității sufletești a omului modern, analiza crizei spirituale a omului apusean, punerea problemei limitelor omului și a morții, dar se impune a fi respinsă absolutizarea lor [12].

Concepînd omul ca o ființă esențialmente socială, filozofia marxistă nu exclude interesul pentru viața psihică individuală, ci dimpotrivă, aceasta se impune studiului pe plan sociologic, psihologic, etic, tocmai ca pe baza cunoașterii ei să se realizeze o mai deplină valorificare prin educație a personalității umane. În acest sens, pot fi acceptate temele amintite ale umanismului existențialist, respingînd însă exagerările, absolutizările, soluționările subiectiviste, individualiste, pesimiste, proprii acestei doctrine. Astfel, de exemplu, autocunoașterea, autoinvestigația psihologică — puse în evidență de gînditorii existențialiști — pot fi acceptate, dar nu ca mijloace de autentificare a unui eu existențial subiectiv, abstract, ci ca modalități pe care individualitatea concretă trebuie să le folosească în vederea educației și autoeducației pentru realizarea personalității.

Valorificarea prin educație a omului implică de asemenea cunoașterea posibilităților, a limitelor lui, fără însă a le exagera și absolutiza pe acestea din urmă, cum fac gînditorii existențialiști, ci dimpotrivă considerînd omul ca o ființă continuu perfectibilă, capabilă să creeze valori obiective [13].

Filozofia existențialistă fiind prin natura ei interesată în valorificarea omului prin educație, pe fundalul acestui umanism s-a dezvoltat o filozofie a educației, o doctrină pedagogică cu multe as-

[10] J. Shiklak, *After Utopia. The Declin of Political Faith*, p. 111.

[11] E. L. Allen, *op. cit.*, p. 53, 50—60.

[12] C. I. Gulian, *Connaissance et valorisation de l'homme*, „Recherches internationales à la lumière du marxisme," p. 96—102.

[13] *Ibidem, op. cit.*, p. 86—109.

pecte, elemente interesante, dar inacceptabilă în totalitate. Această concepție pedagogică are ca punct de plecare, protestul întemeiat împotriva școlii apusene, împotriva atmosferei ei rutinare, standardizate, a preocupărilor ei excesive de pregătirea tineretului pentru viața practică și a incapacității ei de a cultiva idealuri mai valoroase și de a dezvolta personalități autentice. Dar, se pledează și pentru o orientare individualistă, anticolectivistă a învățămîntului sau uneori se sugerează chiar ideea renunțării la învățămîntul de masă și a reîntoarcerii la un învățămînt individual, sugestii ce nu pot avea decît un caracter anticultural și antipopular.

În problema conținutului învățămîntului, gînditorii existențialiști critică în mod greșit orientarea rațională a școlii moderne și cer să se acorde un spațiu și o atenție mai mare disciplinelor umaniste. Se impune însă observația că sub acest raport gînditorii existențialiști cultivă tradițiile umanismului renascientist și că în condițiile actuale de predominare a tehnicismului în școala apuseană aceste sugestii trebuie reținute, apreciate pozitiv.

Pedagogii existențialiști preconizează o totală libertate a profesorului în raport cu conținutul învățămîntului, cu programele și manualele școlare. De o totală libertate în învățămînt se sugerează să se bucure și elevii, aceștia urmînd să-și aleagă liberi, responsabili, valorile culturale. Evident, sugestia unei *totale libertăți a profesorilor* și a elevilor cu privire la conținutul învățămîntului nu poate fi acceptată, întrucît ar duce la completa subiectivizare a învățămîntului, la întronarea anarhismului didactic. Trebuie reținută critica atitudinii adeseori formale, pasive a profesorilor și elevilor față de conținutul învățămîntului, de unde și necesitatea unei atitudini mai dinamice, mai responsabile a profesorului în raport cu planurile, programele și manualele școlare, precum și cultivarea unei atitudini angajate a elevilor în procesul de însușire a culturii.

Această doctrină pedagogică inspirată de umanismul existențialist reprezintă prin tezele ei fundamentale o împingere la ultimele consecințe ale subiectivismului, individualismului, egocentrismului specific multor concepții pedagogice contemporane apusene, deși cuprinde și unele sugestii, elemente, care în anumite limite corespund unor nevoi reale ale *societății*. Această *considerație* reclamă necesitatea adoptării unei atitudini de respingere a elementelor negative, neștiințifice și de reținere doar a acelor idei, sugestii ce pot contribui la dezvoltarea progresivă a gîndirii pedagogice și a practicii educative.

O altă variantă importantă a umanismului contemporan — ale cărei implicații pedagogice ne impune să o cercetăm — este *„umanismul creștin" (neotomist, personalist).*

Începînd din secolul al XIX-lea, cînd formula de „umanism creștin" a fost pusă în circulație de abatele H. Bremond, numeroși gînditori creștini participă la discuția generală pe tema umanismului, consacrînd studii ample dezvoltării pe plan filozofic, etic, sociologic etc. a umanismului creștin, pe care-l opun umanismului ateu, mai ales celui marxist. Astfel, citățm pe J. Maritain — *Umanesimo integrale, Sort de l'homme*, pe F. Charmot — *L'humanisme et l'humain*, pe George André — *Le veritable humanisme*, pe H. Framces — *Histoire doctrinale de l'humanisme chrétiénne*. Gînditorii catolici afirmă că singura concepție adevărată este cea a umanismului creștin. Astfel, J. Maritain precizează că umanismul creștin „integral", teocentric și heteronom, este singurul umanism autentic, cel laic fiind apreciat ca o imitație proastă, de inspirație protagoreică. Persoana umană, pe care umanismul creștin pretinde că o pune în centrul preocupărilor sale, este definită de către personaliștii catolici — în spiritul teologiei tomiste

— ca „un centru de libertate" așezat în fața lucrurilor din univers de dumnezeu însuși, care fiind transcendentă se separă de individualitate. Comună omului și animalelor, doar aceasta din urmă ar suferi condițiile existenței materiale și ar constitui obiectul de cercetare al științei, în timp ce persoana reprezintă o perfecțiune metafizică [14]. Nu este greu de recunoscut vechea concepție tomistă cu privire la persoană, prezentată într-o formă nouă, cu toate implicațiile sale ontologice și gnoseologice. Or, personalitatea și individualitatea umană sînt indisolubil legate, prima apărînd ca un atribut inalienabil, de esență social-istorică al celei din urmă. Produs și expresie a relațiilor sociale, personalitatea variază o dată cu condițiile social-istorice. Ca atare, nu poate fi acceptată prezentarea personalității ca un dat primar, de esență metafizică. Concepînd persoana umană ca fiind de esență divină, umanismul creștin etalează cu mijloace specifice, teologice, un individualism extrem, care este de altfel comun tuturor umanismelor burgheze contemporane. Subliniind însă esența divină a persoanei umane și posibilitatea desăvîrșirii ei doar cu ajutorul lui dumnezeu, în centrul preocupărilor umanismului creștin stă de fapt nu omul, ci dumnezeu, fapt ce-l caracterizează ca pe un umanism teocentric, care se opune umanismului antropocentric, laic.

Umanismul creștin „crede mai mult în grația dumnezeească decît în forța umană", criticînd devizele optimiste ca „omul stăpînul lumii" etc. specifice umanismului ateu. Chiar în această etapă de mare progres social și cultural, afirmă susținătorii umanismului creștin, omenirea n-ar putea să se dispenseze de grația divină, ci ar trebui să urmărească dobîndirea ei prin pietate, rugăciuni. Prin aceste teze se pune în evidență caracterul heteronom al acestei concepții pe care gînditorii catolici au opus-o autonomismului umanismului ateu.

Plecînd de la teza păcatului originar, umanismul creștin adoptă o atitudine profund pesimistă cu privire la societate, la progresul ei material, tehnic, cultural. Privind-o „cu sfînt realism, ca opera lui dumnezeu", dar ca pradă decăderii, umaniștii creștini afirmă că ea are nevoie, pentru a se salva, de grația divină pe care o poate obține prin caritate, ce reprezintă „cimentul societății" [15]. Este evident că dacă poate fi acceptată critica pe care o fac societății capitaliste pentru discrepanța dintre progresul material, științific și în același timp criza morală-spirituală a omului apusean, nu poate fi acceptată însă soluția pe care o oferă și care de fapt nici nu este practic o soluție. Plecînd de la teza marxist-leninistă că fenomenul religios nu trebuie interpretat ca un lucru în sine, ci ținînd seama de ambianța social-istorică în care se manifestă, reiese că este necesară adoptarea unei poziții corespunzătoare în aprecierea umanismului creștin [16]. În condițiile istorice concrete ale apariției doctrinei creștine, umanismul ei a constituit un factor progresist, datorită elementelor umane pe care le conținea, care n-au dispărut niciodată total, sub steagul său ducîndu-se adeseori lupta pentru revendicări social-politice, pentru eliberare socială și națională etc. Acest rol progresiv nu este cu totul absent nici astăzi, întrucît de pe pozițiile umanismului creștin mulți gînditori condamnă colonialismul, rasismul, fascismul, militînd pentru pace, democrație, progres social, aliindu-se chiar în unele probleme sociale concrete cu

[14] J. Maritain, *Ligue des étudiants humanistes, Humanismo y universidad*, Buenos Aires, 1953, p. 3.

[15] J. Laloup, J. Nélis, *Communauté des hommes*, p. 8 și *Hommes et machines*, p. 278—286.

[16] R. Garaudy, *Le père Teillard, le Concile et les marxistes*, „Europe", nr. 431—432/1965, p. 185—208.

comuniștii. În același timp, este cunoscut faptul că de pe aceeași poziție filozofică clerul a susținut în unele țări dictatura fascistă și se aliază, astăzi, adeseori, cu vîrfurile reacțiunii imperialiste, sprijinind guverne reacționare. Reținînd aceste aspecte contradictorii ale umanismului creștin, subliniem faptul că în esență preocuparea de a etala astăzi valorile lui trebuie apreciată ca o acțiune dictată de interesele bisericii, pentru a justifica teoretic și a consolida practic pozițiile sale primejduite de impetuoasa dezvoltare a gîndirii științifice a umanismului laic, mai ales a celui socialist, așa cum o probează de fapt recentele concilii ale Vaticanului și numeroasele lucrări consacrate de intelectualii catolici acestei probleme.

Cercetarea critică a umanismului creștin reprezintă o necesitate imperioasă, întrucît el constituie fundamentul filozofic al doctrinei pedagogice neotomiste și al practicii educative a școlii catolice ce se dezvoltă astăzi într-un ritm îngrijorător. Este semnificativ faptul că pedagogii catolici prezintă umanismul creștin ca singura concepție despre om pe care se poate construi o adevărată doctrină pedagogică. Unii dintre ei merg chiar atît de departe, încît caută să explice criza școlii contemporane apusene ca fiind determinată în esență de părăsirea tradițiilor umanismului creștin, și de îmbrățișarea umanismului ateu.

Plecînd de la umanismul creștin „integral", pedagogia neotomistă enunță ca un principiu fundamental necesitatea desăvîrșirii prin educație a omului întreg, deci atît sub raport fizic, cît și intelectual, moral, dar nu pentru lumea aceasta, ci pentru a-i da posibilitatea dobîndirii vieții veșnice. Întrucît preocupările desăvîrșirii persoanei umane vizează un scop transcendental — viața viitoare — educația morală, religioasă, se bucură de o atenție deosebită în comparație cu celelalte componente ale educației. Fundată pe doctrina tomistă, educația morală este — așa cum subliniază A. Reid — concepută diferit din punctul de vedere al umanismului creștin, față de umanismul laic. Astfel, conform umanismului laic, mai ales celui marxist, originea autorității morale rezidă în societate, educația morală urmînd ca atare în mod necesar să se efectueze în acord cu normele etice adoptate de societate într-un moment dat al dezvoltării ei. Umanismul creștin afirmă dimpotrivă că sursa autorității morale rezidă în dumnezeu, iar educația morală ar trebui să se facă în conformitate cu normele etice creștine, revelate. Umanismul laic cere o tratare plină de respect și grijă a ființei umane pentru valoarea ei intrinsecă și impune cultivarea unei asemenea concepții, atitudini, în cadrul educației morale. Pedagogia catolică pune această obligație a educației morale într-o perspectivă religioasă, a dragostei divine, persoana fiind concepută ca de esență divină. Or, această optică nu numai că este absentă, dar este chiar combătută într-o pedagogie fundată pe umanismul laic. În această ordine de idei, umanismul creștin impune cultivarea în cadrul educației morale la tineri a unor trăsături morale specifice, ca: umilința, pietatea, care nu constituie o preocupare pentru nici o pedagogie fundată pe umanismul laic și care sînt combătute în pedagogia marxistă orientată ateist. În timp ce umanismul laic, mai ales cel marxist, caută să cultive la om prin educație încrederea în propriile sale forțe, convingerea că nu se poate aștepta la sprijinul vreunei puteri de esență supranaturală, umanismul creștin impune să se cultive prin educație la om sentimentul și conștiința nimicniciei propriei sale ființe, a totalei sale dependențe de divinitate.

Din aceste exemple iese în evidență orientarea teologică, mistică a educației morale călăuzite de umanismul creștin, care trebuie respinsă fără a ignora însă că alături de trăsături morale cu carac-

ter mistic, școala catolică cultivă și calități de reală valoare socială, ca respectul față de ființa umană, caritatea, spiritul de dreptate socială, care trebuie reținute și, în limitele respingerii fundamentelor și a concluziilor mistice, teologice, apreciate pozitiv.

Educația morală nu este însă singurul domeniu în care și-a pus pecetea această concepție, ci întreaga educație intelectuală, estetică, fizică este orientată teist de școala și profesorul care se situează pe pozițiile umanismului creștin. Este aproape inutil să mai precizăm că dezvoltarea școlii confesionale fundate pe umanismul creștin stîrnește astăzi mai mult ca oricînd neliniștea și protestul cercurilor progresiste și democratice din lumea apuseană care luptă pentru triumful unei educații fundate pe un umanism ateu.

Umanismului contemporan burghez — în toate variantele lui — i se opune *umanismul marxist*, socialist, care reprezintă cea mai radicală și consecventă afirmare a tradițiilor umanismului antropocentric și autonom. Umanismul marxist reprezintă concepția despre om a clasei muncitoare, clasa cea mai progresistă a societății moderne. Elaborat de Marx și Engels în întreaga lor operă (*Manifestul Partidului Comunist, Situația clasei muncitoare în Anglia, Manuscrisele economice din 1884, Sfînta familie, Tezele asupra lui Feuerbach, Ideologia germană* etc.), umanismul socialist a fost dezvoltat ulterior de Lenin în *Materialism și empiriocriticism, Caiete filozofice* etc. Această concepție este reluată și actualizată de gînditori, ca: R. Garaudy — *Umanismul marxist, Libertatea*, A. Gramsci — *Introduction à l'étude de la philosophie du materialisme istorique*, C. I. Gulian, Al. Joja, M. Ralea etc.

Privit sub raport gnoseologic, umanismul marxist apare ca un neîntrerupt și dialectic proces de sintetizare pe plan de gîndire filozofică a tuturor datelor valoroase pe care le oferă științele moderne despre om, ca antropologia, etnografia, arheologia, sociologia, psihologia etc. Privind omul ca individ și ca specie, nu ca pe un dat imuabil, ci în permanentă devenire, ca un „proces" continuu, progresiv, umanismul marxist își probează superioritatea calitativă față de cel burghez și prin faptul că întemeindu-se pe considerarea acestui caracter dialectic al existenței umane apare el însuși ca un proces neîntrerupt de sinteză filozofică a cunoașterii științifice cu privire la om, la societate.

Considerat în perspectivă socială, umanismul marxist se prezintă ca singura doctrină care oferă soluții efective și radicale, pentru eliberarea omului de toate opresiunile economice, sociale, politice, culturale și morale ce-l înrobesc în societatea capitalistă și care deschide cele mai optimiste și grandioase orizonturi de dezvoltare a personalității umane și a societății. Întreaga politică a partidelor comuniste și muncitorești constituie în esență o expresie a acestei concepții înalte despre om.

Marxismul este prin esența sa un umanism, avînd ca punct de plecare și ca centru dominant de interes omul și problemele sale.

Personalitatea umană apare ca un produs al determinismului social, purtînd amprenta epocii istorice, a clasei sociale, a familiei etc. în care se dezvoltă. Acest punct de vedere este formulat pregnant de Marx în teza a VI-a asupra lui Feuerbach: „Esența umană nu este o abstracțiune inerentă individului izolat. În realitatea sa ea este ansamblul relațiilor sociale". Formîndu-se sub imperiul unor relații sociale bine determinate, care la rîndul lor se reflectă în personalitatea sa, omul este concret, unic (reprezentînd o valoare specifică) și capabil de o continuă perfectibilitate. Aceasta reprezintă una din tezele esențiale ale concepției

marxiste despre om pe care o adîncesc în mod deosebit gînditorii marxiști în cadrul efortului general de dezvoltare a antropologiei filozofice marxiste [17]. Punînd în centrul preocupărilor sale omul real, concret, unic, marxismul se caracterizează ca un umanism autentic, antropocentric.

Umanismul marxist exclude, fundat pe argumente științifice indubitabile, existența și acțiunea unor factori supranaturali, exteriori lumii, asupra omului și a societății, explicînd întreaga devenire a naturii și societății pe baza unei legități obiective. Astfel, în problema genezii omului ca ființă socială, Engels a arătat în lucrarea *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om* că munca, practica socială ca proces de transformare a naturii înconjurătoare a determinat apariția și dezvoltarea lui. Într-un anumit sens, homo faber este creatorul lui homo sapiens : prin muncă omul umanizează natura, o adaptează nevoilor sale și în acest proces de transformare a ambianței naturale el s-a autocreat și progresează mereu ca ființă socială. Această teză a autocreației omului prin muncă este esențială în umanismul marxist. Ea reprezintă cea mai radicală negare a teocentrismului și heteronomiei specifice concepțiilor teologice, idealiste despre om [18] și în același timp cea mai categorică afirmare a autonomiei omului și a societății.

Umanismul marxist este calitativ superior tuturor filozofiilor umaniste nu numai prin antropocentrismul său consecvent și prin autonomismul său radical, ci și prin faptul că nu rămîne pe un plan explicativ, contemplativ, ci oferă soluții reale, revoluționare, întemeiate științific și verificate de practica mișcării muncitorești internaționale și a construirii socialismului și comunismului, pentru rezolvarea problemelor grave ale omului societății capitaliste [19]. Referindu-se la acest aspect al concepției despre lume, Marx spunea în teza a XI-a asupra lui Feuerbach : „Filozofii n-au făcut decît să interpreteze lumea în moduri diferite ; e vorba însă de a o schimba". Plecînd de la studierea condițiilor concrete create omului în capitalism, Marx și Engels au demonstrat că relațiile de producție specifice acestei societăți duc la înstrăinarea muncitorilor de produsele muncii lor și de munca lor, ceea ce determină și alte forme de înstrăinare : de natură religioasă, familială, filozofică etc. Profund și consecvent umaniști, Marx și Engels au demonstrat că de această înstrăinare nu sufăr numai muncitorii, deși ei o resimt cel mai mult și reprezintă totodată singura clasă socială care o poate lichida, ci toți membrii societății capitaliste, ca țăranii, intelectualii și înșiși capitaliștii [20]. Pe baza descoperirii legilor generale ale dezvoltării societății, a cunoașterii mecanismului producției capitaliste, clasicii marxism-leninismului au elaborat teoria revoluției proletare și a construirii societății socialiste și comuniste, care creează condițiile lichidării treptate a tuturor formelor de înstrăinare și nu numai a muncitorilor, ci a tuturor membrilor societății, în noua orînduire „esența umană fiind luată în stăpînire de către om și pentru om". Această preocupare dominantă de a rezolva definitiv problemele grave ale tuturor membrilor societății și nu numai ale clasei muncitoare caracterizează marxismul ca un umanism consecvent, radical, desăvîrșit, îndreptățind afirmația lui Marx cu privire la societatea viitoare : „acest comunism ca naturalism desăvîrșit este egal

[17] C. I. Gulian, *Connaissance et valorisation de l'homme*, „Recherches internationales à la lumière du marxisme" nr. 46/1965, p. 105.

[18] A. Leontiev, *L'homme et la culture*, „Recherches internationales á la lumière du marxisme", nr. 46/1965, p. 77.

[19] R. Garaudy, *Umanismul marxist*, București, 1959, p. 64—80.

[20] *Idem*, p. 15—64.

cu umanismul ca umanism desăvîrșit" [21].

În lumina acestei concepții, se desfășoară, sub conducerea partidelor comuniste și muncitorești, marea operă de construire a unei vieți noi în țările socialiste și lupta maselor muncitoare din statele capitaliste.

În țara noastră, perspectivele optimiste pe care le deschide umanismul socialist s-au materializat în grandioasele realizări obținute prin lupta și munca poporului muncitor, consfințite de Congresul al IX-lea al P.C.R. Precum se desprinde din Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și al IX-lea, prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, cît și din alte expuneri făcute cu acest prilej, construirea socialismului și trecerea la desăvîrșirea lui reprezintă pași însemnați pe calea realizării practice a marilor idealuri ale umanismului socialist, oferind omului societății noastre posibilitatea unei dezvoltări multilaterale, plenare, a personalității sale, a unei participări active, conștiente, creatoare, la viața socială, atît pe planul valorilor materiale, cît și spirituale.

Interesant prin însăși natura sa în continuă dezvoltare, umanismul socialist reprezintă fundamentul doctrinei marxiste și al *practicii educative a școlii socialiste.*

Elaborîndu-și tezele fundamentale pe baza considerării trebuințelor obiective ale societății socialiste și a unei concepții științifice cu privire la personalitatea umană, pedagogia socialistă a ridicat pe o treaptă superioară știința educației. Astfel, depășind calitativ optica pedagogiei clasice, se concepe educația ca un proces dinamic, dialectic, de dezvoltare dirijată a personalității, ca un proces nu numai cantitativ, ci și de treceri calitative în dezvoltarea personalității, de diferențieri din ce în ce mai accentuate ale funcțiilor psihice și în același timp de integrarea acestor funcțiuni evoluate într-o personalitate închegată, proeminentă și, la rîndul ei, a personalității în ambianța socialistă pe care o reflectă și la dezvoltarea căreia este chemată să contribuie activ și efectiv. În vederea acestei integrări armonioase a individului în viața socială se impune trecerea lui — prin educație și instrucție — din imperiul necesității în cel al libertății ; pe baza înzestrării cu un sistem amplu de cunoștințe, se formează treptat la tineri o concepție materialist-dialectică despre lume, care oferă posibilitatea unei depline înțelegeri a caracterului legic al dezvoltării naturii și societății, aceasta constituind garanția unei integrări conștiente, libere, responsabile și creatoare a personalității în marea comunitate socialistă a poporului nostru [22].

Pedagogia socialistă, profund umanistă, vine cu o lărgire considerabilă a conceptului de educație multilaterală, cuprinzînd într-o viziune sintetică atît întreaga personalitate, cît și întreaga comunitate socială. Acest fapt este demonstrat de însăși politica de dezvoltare și de extindere în timp a școlii generale și în general de preocuparea pentru „dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele", consemnată în Directivele Congresului al IX-lea al P.C.R.

În concordanță cu obiectivul fundamental al pedagogiei și școlii socialiste — de a forma un om multilateral dezvoltat, cu profil comunist — este rezolvată și problema conținutului învățămîntului. Depășind limitele concepției umaniste burgheze, care pledează în general mai ales pentru predarea disciplinelor umaniste, precum și practica școlii apusene,

[21] K. Marx, Fr. Engels, *Despre artă și literatură*, București, 1953, p. 109.

[22] Șt. Bîrsănescu, *Dezvoltarea multilaterală a personalității școlarului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964.

orientate preponderent tehnicist, vocațional, pedagogia socialistă acordă o susținută atenție atît disciplinelor care oferă cunoștințe realist-practice, cît și disciplinelor umaniste.

Aceeași concepție umanistă stă la baza concepției pedagogiei socialiste cu privire la componentele educației multilaterale (educația intelectuală, politehnică, morală, estetică și fizică). În mod pregnant, aceasta se reliefează în modul în care este concepută și efectuată educația morală. În acest sens, se impune a fi subliniată orientarea colectivistă, ateistă, umanistă și patriotică a educației morale, asigurată prin includerea în sfera preocupărilor ei a educației colectiviste, a educației în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, a educației în spiritul umanismului socialist etc.

Umanismul socialist, reprezentînd optica clasei celei mai progresiste a societății moderne asupra omului, constituie singura concepție despre om pe temeiul căreia se poate construi o doctrină pedagogică științifică și care poate călăuzi practica educativă a școlii socialiste.

Dezvoltarea antropologiei filozofice marxiste, o mai profundă cunoaștere a psihologiei personalității concrete, îmbinată cu cunoașterea necesităților obiective ale dezvoltării societății socialiste, constituie premisele dezvoltării progresive a gîndirii pedagogice socialiste și ale unui neîntrerupt progres al școlii socialiste. Soluționarea noilor probleme pe care etapa actuală de dezvoltare a societății noastre pe căile comunismului le proiectează în fața pedagogiei și a școlii impune, pe de o parte, efortul de adîncire a bazelor teoretice ale pedagogiei socialiste, iar pe de altă parte, străduința de a găsi cele mai bune forme, metode și mijloace de educație a tinerei generații, spre a o face aptă de o participare fructuoasă la viața complexă a patriei noastre. Acest obiectiv impune efortul de valorificare critică a tot ceea ce este pozitiv în tradițiile școlii noastre românești, în gîndirea pedagogică și în experiența școlii mondiale, cît și acela de a generaliza experiența acumulată de școala socialistă. Pe această cale, gîndirea pedagogică socialistă va putea călăuzi eficient practica educativă a școlii românești spre realizarea marilor idealuri umaniste ale marxism-leninismului.

SILVIA CERNICHIEVICI

Dezvoltarea învățămîntului în Siria

După cel de-al doilea război mondial, *lupta popoarelor pentru dărîmarea* jugului colonial intesificîndu-se, au dobîndit independența națională 35 state din Africa (din 58 existente) și 31 state din Asia, iar 10 state au dobîndit semiindependența (din 49 existente în Asia)[1]. Printre țările eliberate de subjugarea colonială se numără și Republica Arabă Siria, care are o suprafață de 184 479 km² și o populație de 5 251 000 locuitori.

În cei 20 de ani care s-au scurs de la eliberarea de sub jugul colonial, poporul sirian a dobîndit însemnate succese în dezvoltarea învățămîntului de toate gradele și în mod deosebit în dezvoltarea învățămîntului elementar.

Alocațiile bugetare destinate pentru dezvoltarea învățămîntului au sporit de la 2 milioane lire siriene prevăzute în

[1] *Atlasul lumii*, 1964, Enciclopedia britanică, Londra, 1964.

1939 (în timpul mandatului francez) la 42 milioane lire siriene în 1955 [2]. În anul 1965—1966 au ajuns la 159 454 640 lire siriene, reprezentînd 1/5 din bugetul statului [3].

Învățămîntul preșcolar sirian este încă slab dezvoltat. Un număr mic de copii între 4—6 ani urmează instituțiile preșcolare (adică școlile materne). Majoritatea instituțiilor educative preșcolare sînt particulare. În învățămîntul preșcolar se aplică metodele Decroly și Montessori.

Învățămîntul primar se bucură în Siria de o deosebită atenție, întrucît el trebuie să asigure un minimum de cultură necesară pentru ca cetățenii sirieni să poată contribui la dezvoltarea economiei naționale și la înflorirea generală a țării. Cea mai mare parte din bugetul prevăzut pentru învățămînt se acordă învățămîntului primar. În anul 1959, mai mult de 1/2 din suma alocată pentru învățămînt s-a acordat pentru întreținerea și dezvoltarea învățămîntului primar [4], iar în anul școlar 1965—1966 s-a menținut această proporție, dar suma a crescut mai mult de 2 ori față de 1959 [5].

În perioada 1946—1954, au primit instrucție elementară de 3,6 ori mai mulți elevi decît în ultimii 18 ani ai mandatului francez, iar în 1956 numărul școlilor primare s-a mărit față de anul eliberării de două ori și jumătate și al elevilor cuprinși în ele de aproximativ trei ori [6]. În anul 1955, unui profesor îi revenea un număr de 34 elevi. În acest an școlar, efectivul școlar sirian pe toate gradele de învățămînt (inclusiv educația adulților) reprezenta peste 11% din populația Siriei. Din acest efectiv de elevi 83% frecventau școala primară și grădinițele de copii, cca 16% învățămîntul de cultură generală, tehnic și pedagogic de grad mediu și numai 1% universitățile și școlile normale superioare [7].

Guvernul sirian a elaborat în anul 1952 o programă a construcțiilor școlare, în care se prevedea ca în decurs de 30 ani toate școlile să fie reînnoite și înzestrate cu utilaje noi, corespunzătoare cerințelor. Pe baza aplicării acestei programe, s-au construit școli în raioanele rămase în urmă din punct de vedere economic, a sporit considerabil rețeaua școlilor primare din întreaga Sirie.

Conform Constituției siriene, în toate școlile de stat învățămîntul primar este obligatoriu și gratuit pentru copiii în vîrstă de 6—12 ani. În sistemul învățămîntului primar, un loc important îl ocupă școlile particulare, care primesc un ajutor considerabil din partea Ministerului Instrucției Publice. În 1955 datoriile bănești ale școlilor particulare către stat s-au ridicat la 250 000 lire siriene, incluzînd plata orelor celor 329 învățători trimiși să funcționeze în aceste școli. În acest an școlar, școlile particulare dețineau 13% din totalul școlilor elementare din țară. În ele învățau 25% din elevi și predau 25% din învățători [8].

Învățămîntul în școlile particulare se plătește, iar predarea se face în limbi străine (de obicei, franceza sau engleza). Școlile primare și secundare particulare aplică programa de învățămînt oficială, dar au dreptul să introducă 1—2 materii

---

[2] *Dare de seamă asupra populației și demografiei*, O.N.U., vol. 16, 3 feb. 1964 New-York.

[3] *Les budgets 1965 de la Syrie* (OFA, 1965) capit. Budget ordinaire, tableau A — Dépenses.

[4] *L'éducation dans le monde*, vol. III, 1963, UNESCO, p. 1162—1169.

[5] *Les budgets 1965 de la Syrie* (OFA, 1965) capit. Budget ordinaire, tableau A — Dépenses.

[6] *Education en Syrie*, publiée par Direction Générale de l'Information, Damasc, Imp. Fata el Arab, Damasc, 1955.

[7] *L'éducation dans le monde*, vol. II, UNESCO, 1960, p. 1292—1293; „L'enseignement du premier degré".

[8] *Sovremennaia Siria*, Izd. Vostocinoi literaturi, Moskva, 1958, p. 213.

în plus, aprobate de Ministerul Instrucției Publice.

Pînă în anul școlar 1955—1956 existau în Siria școli primare cu 5 ani de școlarizare, care funcționau în orașele și comunele mari și școli primare cu 3 ani de școlarizare, care funcționau în sate și cătune. Elevii școlilor de 3 ani la terminarea studiilor se transferau în clasa a IV-a a celei mai apropiate școli de 5 ani.

În Siria au început să se organizeze în centrele sătești școli primare cu specific agricol, care sînt dotate cu terenuri experimentale. Programa de învățămînt pentru școlile primare rurale conține unele diferențieri față de cea pentru școlile urbane. Elevii școlilor primare cu specific agricol primesc în ultimele clase — pe lîngă cunoștințele generale prevăzute în programa școlilor primare urbane — și cunoștințe teoretice și practice agrotehnice și veterinare. Li se formează de asemenea deprinderi practice. Ministerul Instrucției Publice, în funcție de cerințele localității unde este situată școala, introduce în aceste școli învățarea unor meserii.

La conferința de la Cairo din decembrie 1945, delegații Țărilor Arabe au cerut ca obligativitatea școlarității să fie considerată de minimum 6 ani și în cel mai scurt timp în toate țările să se prelungească studiile obligatorii la 6 ani, iar după ce învățămîntul obligatoriu de 6 ani va deveni o realitate (vor fi cuprinși în el toți copiii de vîrstă școlară), durata învățămîntului să fie prelungită la 8 ani, pentru ca elevii să-și poată acumula un bagaj de cunoștințe indispensabil pentru etapa actuală [9].

Conform cu această recomandare, Republica Arabă Siria a trecut din anul 1957 la învățămîntul obligatoriu de 6 ani și la micșorarea cu un an a duratei cursului inferior al liceului. Intrarea în învățămîntul primar se face la 6 ani. Școlile primare siriene sînt organizate pe sexe, dar, în același timp, crește necontenit numărul școlilor mixte.

Obiectivul general al învățămîntului este definit în art. 28 al Constituției și constă în „formarea unei generații viguroase din punct de vedere fizic și spiritual, care să creadă în Dumnezeu, cunoscătoare a culturii arabe și mîndră de această moștenire, înarmată cu înalte trăsături morale, conștientă de obligațiile și drepturile ei cetățenești, care să muncească pentru binele public și să fie animată de spiritul solidarității și fraternității" [10]. În scopul realizării acestui obiectiv general al educației, în planul de învățămînt al școlii primare de toate tipurile s-a acordat un loc de bază studiului religiei și canonului, limbii și scrierii arabe, istoriei, instrucției civice și aritmeticii. Educația prin muncă și educația fizică — care au fost mult timp neglijate în învățămîntul sirian — se bucură acum de o mare atenție. Geografia și istoria se predau începînd din clasa a III-a a cursului primar. În școlile primare particulare din orașe se studiază și limbile franceză sau engleză. Planul de învățămînt prevede pentru cl. I—VI cîte 34—36 ore săptămînal la fiecare clasă [11].

În Republica Arabă Siria, numărul ștuitorilor de carte a crescut, reprezentînd, între anii 1945—1955, 40% din totalul populației [12]. Totuși, analfabetismul n-a fost lichidat pînă în prezent. În anul 1964, autoritățile guvernamentale siriene au prevăzut ca în următorii 10 ani să alfabetizeze cca. 2 milioane de

[9] *L'obligation scolaire dans les pays arabes*, Paris, UNESCO, 1956, p. 57—58.

[10] *Test Konstitutii Sirii*, 5 sentiabria 1950, statia nr. 28.

[11] *Programmes et planes d'études dans l'enseignement primaire*, Monographies sur l'éducation, par Robert Dotrens, UNESCO, 1961, p. 95, 100, 106.

[12] *Sovremennaia Siria*, Izd. Vostocinoi literaturi, Moskva, 1958, p. 204.

persoane între 12—45 ani [13]. Slaba şcolarizare a copiilor de vîrstă şcolară şi alte cauze generează continuu analfabeţi. Pentru dezvoltarea învăţămîntului mediu, autorităţile siriene au alocat în anul 1964 peste 47 989 498 lire siriene din bugetul statului [14].

În Republica Arabă Siria *studiile medii* se realizează prin învăţămîntul general şi prin învăţămîntul tehnic. Învăţămîntul mediu general şi tehnic este gratuit în şcolile de stat, dar există puţine şcoli medii de stat în raport cu nevoile ţării şi comparativ cu numărul şcolilor medii particulare şi străine care au învăţămîntul cu plată. Statul, *printr-un departament special* al Ministerului Instrucţiei Publice orientează activitatea şcolilor particulare şi străine în conformitate cu obiectivele urmărite de şcolile oficiale şi cu interesele naţionale ale Siriei şi controlează activitatea şcolară, administrativă şi financiară a acestor şcoli. Şcolile particulare sînt obligate să se conducă după programa adoptată pentru şcolile de stat, să-şi limiteze numărul de ore alocat pentru studierea limbilor străine şi să respecte numărul de ore prevăzut pentru studierea limbii şi literaturii arabe, precum şi a geografiei şi istoriei patriei. Predarea obiectelor în ambele cicluri ale liceului se face în şcolile particulare în limba franceză, engleză sau germană. Învăţămîntul mediu în Republica Arabă Siria are o durată de 6 ani şi cuprinde două cicluri independente de învăţămînt, cu obiective proprii: ciclul preparatorial (şcoala medie incompletă) şi ciclul superior. Ciclul preparatorial are o durată de 3 ani (începînd din 1957) şi urmăreşte să dea elevilor o pregătire generală, un oarecare nivel de cultură, folositoare în viaţă şi pentru continuarea studiilor în ciclul următor. Pe baza legii nr. 55 din 1956 s-au creat în Republica Arabă Siria 6 tipuri de învăţămînt preparatorial: general (cursul inferior al liceului), industrial, agricol, comercial, de formaţie tehnică pentru fete şi de formaţie practică, durata fiecărui tip fiind de 3 ani [15].

Elevii care doresc să intre în şcoala preparatorială de învăţămînt general trebuie să posede certificatul de absolvire a şcolii primare şi să susţină un examen de admitere din materiile de cultură generală, printre care se numără limba arabă şi matematica. Şcoala preparatorială *de învăţămînt general se încheie printr-un* examen la obiectele principale. Elevii care promovează examenul obţin o diplomă de absolvire a ciclului preparatorial pe baza căreia se pot înscrie în ciclul superior al învăţămîntului mediu, fie într-o şcoală de cultură generală (liceu), fie într-o şcoală pedagogică, tehnică, sau profesională de gradul II.

Cursul superior al învăţămîntului general are o durată de 3 ani şi urmăreşte să dezvolte aptitudinile intelectuale şi să dea elevilor cultura generală necesară pentru a putea continua studiile în institutele de învăţămînt superior. El pregăteşte elevii mai ales pentru universitate, pentru institutele de formaţie pedagogică, institutele de igienă publică, de contabilitate, politice şi militare. Admiterea în liceu se face pe baza notelor obţinute la examenul final al ciclului preparatorial de învăţămînt general.

Învăţămîntul în liceul sirian este organizat pe secţii. Pînă în 1957 existau următoarele secţii: ştiinţe naturale şi fizice; matematica şi fizica; ştiinţele sociale; limba şi literatura. Din anul

[13] *Alfabetisation et enseignement des adultes*, UNESCO, Publication nr. 265, 1964, Paris, p. 147.

[14] *Les budgets 1965 de la Syrie*, OFA, 1965, capit. Budget ordinaire, Tableau A — Dépenses.

[15] *L'éducation dans le monde*, vol. III, L'enseignement du second degré, UNESCO p. 1162, 1965.

1957, ciclul superior al liceului s-a bifurcat în ultimele două clase în secția literară și științifică, bifurcare care a rămas pînă în prezent.

Planul de învățămînt al școlii medii de cultură generală acordă un loc important studierii limbilor străine, pentru ca absolvenții să poată continua studiile superioare de perfecționare și specializare în alte țări. În cursul preparatorial al liceului este obligatorie studierea unei limbi străine la alegere: engleza, franceza sau germana (introdusă din 1957). Din anul 1962, pentru studierea limbii străine se acordă în fiecare clasă a cursului inferior al liceului cîte 5 ore săptămînal, iar studiului limbii naționale (limbii arabe) i se acordă cîte 6 ore săptămînal.

În ciclul superior al liceului, la secția de literatură, se studiază în mod obligatoriu două limbi străine la alegere: engleza, franceza, germana sau rusa. Limbii străine principale i se acordă 6 ore săptămînal, iar limbii străine secundare i se acordă 5 ore săptămînal [16].

În secția literară, elevii studiază, pe lîngă limbile străine, limba și literatura arabă, instrucția religioasă, istoria, educația fizică.

La secția științifică este obligatorie învățarea unei singure limbi străine (cea aleasă în cursul inferior) și i se acordă 4 ore săptămînal. A doua limbă străină este facultativă (rusa) și se predă numai în ultimul an al liceului, cîte 4 ore săptămînal.

Peste $^2/_3$ din elevii de liceu sînt înscriși la secția științifică [17], aceasta datorîndu-se și faptului că aici primesc un orizont cultural-științific mai larg decît la secția literară.

În cursul liceului, la sfîrșitul fiecărui trimestru, elevii dau examene. Media finală se stabilește în felul următor: 25% din media notelor obținute la examenele de pe trimestrele I și II și 75% din media trimestrului III.[18]

La terminarea liceului, pe baza promovării unui examen, elevii primesc diploma de bacalaureat în specialitatea secției alese de ei și care le dă dreptul să se înscrie la facultățile corespunzătoare din Siria sau de peste hotare. Nivelul pregătirii elevilor din școlile medii siriene corespunde cerințelor impuse pentru cei ce se înscriu în instituțiile de învățămînt din țările vest-europene și din S.U.A., unde își continuă studiile copiii celor bogați.

Dezvoltarea economică a Siriei cere din ce în ce mai multe cadre calificate pentru diferite ramuri ale economiei și culturii. În acest scop, s-a organizat învățămîntul profesional și tehnic de toate gradele, a început să sporească rețeaua acestor tipuri de școli și numărul elevilor cuprinși în ele. În 1945, existau în Siria numai 7 școli tehnice, de meserii, agricole și comerciale și 4 pedagogice, cuprinzînd un total de 1304 elevi, iar în 1956 numărul lor a crescut la 22 școli tehnice, de meserii, agricole și comerciale și 6 pedagogice, cuprinzînd 4500 elevi [19]. Învățămîntul profesional și tehnic din Siria se dezvoltă greu, atît din lipsă de profesori calificați, cît și din cauza lipsei sălilor de curs. Atelierele de producție, laboratoarele și cabinetele școlare duc lipsă de utilaje noi și de materiale necesare.

Învățămîntul tehnic și profesional de gradul II este realizat în Siria în școlile tehnice și profesionale preparatoriale și în școlile medii tehnice. Școlile profesionale și tehnice preparatoriale (de arte și meserii, industriale, agricole și comerciale) au o durată de 3 ani și primesc

[16] *Les langues vivantes dans les écoles secondaires*, L'enseignement général, Publications nr. 267, UNESCO, Paris, 1964 p. 141.

[17] *L'éducation dans le monde*, vol. III, L'enseignement du seconde degré, UNESCO, 1963, p. 1162—1163.

[18] Idem

[19] *Sovremennaia Siria*, Izd. Vostocinoi literaturi, Moskva, 1958, p. 208.

elevii pe baza certificatului de absolvire a studiilor primare obligatorii. În aceste şcoli, elevii învaţă o meserie şi primesc şi o oarecare cultură generală. Studiile în şcolile tehnice preparatoriale de arte şi meserii, industriale, agricole şi comerciale se încheie cu un examen. Elevii promovaţi la acest examen primesc diploma de capacitate profesională pe baza căreia pot profesa meseria însuşită sau se pot înscrie la şcolile medii tehnice.

Şcolile medii tehnice şi profesionale, industriale, agricole şi comerciale au o durată de 3 ani şi primesc absolvenţii şcolilor preparatoriale de învăţământ general şi tehnic, deţinători ai diplomei de capacitate. Admiterea în aceste şcoli se face pe baza unui examen teoretic şi practic.

În şcolile medii tehnice industriale, elevii studiază disciplinele de cultură generală, cum ar fi: limbile străine, limba arabă, instrucţia civică, educaţia socială, matematica, fizica etc., dar şi disciplinele cu caracter tehnic, ca: desenul tehnic, tehnologia, mecanica, electricitatea industrială, studiul maşinilor şi instrumentelor, prelucrarea termică şi hidraulică a metalelor etc. Învăţământul teoretic este completat în aceste şcoli de activităţi practice, ca: ajustarea, turnarea, forjarea, nichelarea, modelarea, electricitatea, ţesătoria, tîmplăria, gravura şi altele. În anul II al şcolii medii tehnice industriale, elevii se specializează în una din cele 5 secţii: mecanică, electricitate, mecanică-auto, filatură şi ţesătorie.

Absolvenţii şcolilor medii tehnice şi industriale în urma unui examen obţin diploma de bacalaureat industrial care le dă dreptul nu numai să se angajeze în producţie ca maiştri sau tehnicieni în specialitatea însuşită, dar să şi urmeze facultatea de geniu, care pregăteşte ingineri.

Şcolile comerciale medii şi medii incomplete (preparatoriale) pregătesc specialişti cu calificare medie în domeniul comerţului şi finanţelor. În şcolile medii comerciale se primesc numai băieţii care au absolvit şcoala preparatorială comercială sau de învăţămînt general. Planul de învăţămînt al şcolilor medii comerciale cuprinde, pe lîngă disciplinele de cultură generală (în care sînt incluse şi două limbi străine — franceza şi engleza) şi disciplinele de specialitate, ca: activitatea bancară şi de bursă, contabilitatea comercială, finanţele, geografia economică, dreptul civil şi comercial, sistemul administrativ, dactilografia şi stenografia. Absolvenţii şcolii medii comerciale primesc diploma de bacalaureat în domeniul comerţului şi finanţelor, pe baza căreia se pot angaja în aceste sectoare de activitate.

Agricultura, ocupînd primul loc în economia naţională a Siriei, a impus cu necesitate înfiinţarea unor şcoli agricole medii şi medii incomplete (preparatoriale) destinate pregătirii cadrelor de muncitori şi tehnicieni în acest domeniu. Aceste şcoli pregătesc agronomi şi veterinari cu calificare medie, cunoscători ai procedeelor moderne de sporire a producţiei agricole. În aceste şcoli se predau, pe lîngă disciplinele teoretice şi practice de specialitate şi obiecte de învăţămînt de cultură generală, printre care se numără şi o limbă străină. Absolvenţii şcolii medii agricole primesc diplomă de bacalaureat în domeniul agriculturii, pe baza căreia pot profesa specialitatea însuşită. Reţeaua şcolilor agricole medii şi medii incomplete este încă slab dezvoltată în prezent.

Republica Arabă Siria pregăteşte cadrele necesare învăţămîntului în şcolile normale primare şi rurale şi în institutele pedagogice.

Şcolile normale primare au o durată de studii de 3 ani şi asigură pregătirea institutorilor pentru şcolile primare din mediul urban. Ele primesc elevii care deţin certificate de absolvire a şcolii

primare și care au promovat examenul de admitere. Pot fi primiți direct în anul III al școlii normale primare absolvenții cursului preparatorial de învățămînt general, deținători ai diplomei de capacitate și, în acest caz, durata studiilor este numai de un an.

Școlile normale rurale au o durată de 2 ani și pregătesc învățători pentru școlile primare rurale. În aceste școli, au acces, pe baza examenului de admitere, posesorii certificatului de absolvire a școlii primare. Absolvenții cursurilor preparatoriale se pot înscrie în anul II al acestei școli și urmează numai un an. Sînt admiși în școlile normale rurale numai elevii de la sate. Instrucția este gratuită în toate școlile normale, iar absolvenții sînt obligați să rămînă în învățămînt o perioadă egală cu cea a studiilor din școlile normale absolvite. Planul de învățămînt pentru școlile normale cuprind obiecte de cultură generală, ca: limba și literatura arabă, limbile străine, matematica și altele; discipline pedagogice și psihologice și practica în învățămînt. Înainte de 1957, în școlile normale se acorda insuficient timp pentru studiul limbilor străine, artelor și activităților practice. În prezent, a sporit numărul de ore prevăzut în plan pentru predarea acestor discipline de învățămînt. În urma promovării examenului de absolvire a școlii normale primare urbane și rurale, elevii primesc diplomă de capacitate pentru învățămîntul primar urban sau pentru învățămîntul primar din mediul rural.

Profesorii necesari pentru învățămîntul mediu sînt pregătiți în învățămîntul pedagogic superior: în facultatea de pedagogie, care a fost înființată în 1946, și în facultățile de litere și de științe naturale și exacte din cadrul universității. Aceste facultăți au fost fondate în 1946 și au durata de studiu de 4 ani. Studiile facultății se încheie printr-un examen de licență. Facultatea de litere are 4 secții: limba și literatura arabă, istorie-geografie, limbi străine, psihologie, iar Facultatea de științe naturale și exacte are secțiile: matematică, fizică, chimie, zoologie-botanică. Licențiații în litere și științe urmează un curs de formație pedagogică în cadrul școlii normale superioare și în vederea pregătirii diplomei de capacitate pentru învățămîntul secundar.

Învățămîntul pedagogic superior, adică școlile normale superioare, au o durată de studii de 4 ani și se încheie cu o diplomă de capacitate pentru învățămîntul mediu.

Profesorii la început sînt numiți de minister provizoriu, iar după 2 ani se pot prezenta la concurs pentru locurile publicate vacante. În urma promovării concursului se titularizează.

Învățămîntul sirian, așa cum arată faptele, a înregistrat, în anii independenței, însemnate succese, a înscris o linie ascendentă de dezvoltare. Succesele dobîndite de poporul sirian în anii de după eliberare, în domeniul învățămîntului, apar și mai evidente, ținînd seama de trista moștenire economică și culturală lăsată de colonialiști.

Acțiunea forțelor progresiste și patriotice din Siria a fost și este îndreptată spre crearea unui sistem național și democratic de învățămînt, care să ducă la răspîndirea științei de carte în mase, la înflorirea valorilor culturale în Siria, la formarea cadrelor necesare stadiului actual de dezvoltare a economiei naționale și la educarea patriotică și cetățenească a tineretului sirian.

În prezent, eforturile sînt îndreptate, în mod deosebit, spre ridicarea conținutului învățămîntului de toate gradele la nivelul cerințelor actuale, spre îmbunătățirea metodelor de predare și introducerea unor noi metode audio-vizuale care să sporească valoarea instructivă și educativă a învățămîntului sirian.

Dr. DIDINA BĂRBULESCU
Conferențiar la Facultatea de Filozofie
Universitatea București

Moment semnificativ în dezvoltarea psihologiei românești

Între 24—26 noiembrie 1966, s-au desfășurat în Capitală lucrările primei Conferințe naționale de psihologie, organizată de Academia Republicii Socialiste România, Ministerul Învățămîntului și Asociația psihologilor din Republica Socialistă România.

Pe drept cuvînt, conferința poate fi considerată un eveniment de importanță deosebită pentru știința psihologică din țara noastră. Pe de o parte, ea a constituit un prilej de trecere în revistă a rezultatelor obținute pînă în prezent și de confruntare deschisă a opiniilor, iar pe de altă parte, a permis desprinderea și schițarea principalelor direcții în care urmează să fie intensificată cercetarea în viitor.

Atît cuvîntul de deschidere al prof. dr. docent Al. Roșca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, președintele Asociației psihologilor din România, cît și cuvintele de salut rostite de academician A. Joja vicepreședinte al Academiei Republicii Socialiste România, și de conf. univ. I. Didilescu, director general adjunct în Ministerul Învățămîntului au definit locul pe care-l ocupă psihologia în contextul general al celorlalte științe și semnificația ei teoretică și practică în etapa actuală, contribuind la orientarea generală a dezbaterilor.

În țara noastră, psihologia, așezată pe temelia solidă a metodologiei materialist-dialectice, ca urmare a recunoașterii importanței sale teoretice și aplicative, a cunoscut în anii socialismului o dezvoltare fără precedent. Aceasta o confirmă, pe de o parte, creșterea numărului cadrelor calificate de psihologi, iar pe de altă parte, lărgirea și adîncirea considerabilă a sferei și modalităților de investigație. După cum s-a menționat în cadrul conferinței, psihologia românească a ajuns în prezent la un asemenea nivel de maturizare, încît poate să-și propună și să abordeze cu succes probleme dintre cele mai dificile care se află actualmente în centrul preocupărilor pe plan mondial. Alături de celelalte științe, ea este chemată să contribuie activ la opera complexă de formare a personalității omului societății socialiste, la optimizarea procesului de învățămînt în școli și în facultăți, la realizarea științifică a orientării și selecției profesionale, la creșterea productivității muncii și raționalizarea producției etc. Pentru o rezolvare eficientă a sarcinilor pe care le ridică toate aceste domenii, cercetarea psihologică se efectuează nu numai în plan extensiv, dar și intensiv, urmărindu-se permanent finalizarea practică a rezultatelor.

Primul lucru care ne-a reținut atenția este numărul mare de comunicări prezentate. Din cele peste 120 pe care le-a primit Comitetul de organizare, 84 au fost admise pentru prezentare, rezuma-

tele lor fiind publicate în volumul special editat în acest scop. În cadrul ședințelor plenare ale Conferinței, au fost susținute 44 de comunicări. Aria problemelor abordate o putem considera, în general, suficient de cuprinzătoare. Respectiv, nu a rămas domeniu care să nu-și fi găsit reprezentarea, într-o măsură mai mare sau mai mică. Dacă ar fi să facem o clasificare din acest punct de vedere, credem că trei au fost domeniile mai puternic reprezentate: psihologia generală și psihofiziologia, psihologia muncii și psihologia pedagogică.

În ceea ce privește conținutul comunicărilor, se poate aprecia că ele au tratat probleme actuale (ca, de pildă: structura și dinamica diferitelor procese psihice — percepție, atenție, memorie, gîndire —, particularități ale structurii și formării personalității, dinamica activității psihice și comportamentele sub influența diferiților factori externi și interni, modalități de compensare a deficiențelor sau tulburărilor neuropsihice etc.) și au vădit strădania autorilor de a aduce o contribuție originală la rezolvarea lor. Este îmbucurător faptul că, în cea mai mare parte, cercetările au fost efectuate prin aplicarea experimentului și de aceea, pe lîngă un interes legat de conținutul informațional propriu-zis, unele din comunicări au prezentat și interes metodic. De asemenea, merită să fie subliniat faptul că majoritatea comunicărilor prezentate (60%) au avut caracter direct aplicativ.

În cele ce urmează, ne vom opri pe scurt doar la problemele care au o legătură mai directă cu procesul de învățămînt în școli.

Problemele procesului instructiv-educativ analizate la Conferință pot fi împărțite în următoarele categorii:

I) *Modalități practice de optimizare a învățării în unitatea laturii informative și a celei formative* (pentru a se asigura astfel dezvoltarea proceselor psihice superioare de cunoaștere și a mecanismelor funcționale operaționale corespunzătoare); II) *Motivele activității de învățare*; III) *Orientarea și selecția profesională*; IV) *Procedee de compensare funcțională în cazul unor deficiențe senzoriale sau al unor tulburări psihice și de comportament.*

Vom releva pe scurt aspectele mai importante care au fost ridicate în cadrul fiecăreia din direcțiile menționate.

I. Ocupîndu-se pe larg de caracteristicile funcționale și structura internă a gîndirii, Al. Roșca a insistat în comunicarea sa asupra necesității dezvoltării creativității, înțelese în expresia pregnantă a unității dintre sistemul de cunoștințe și operațiile instrumentale adecvate de stăpînire și vehiculare a lor. Cadrul cel mai propice pentru stimularea ei îl constituie școala. Pentru aceasta este însă necesar ca la fiecare obiect de învățămînt profesorul să urmărească permanent realizarea unității efective dintre momentul interiorizării și cel al exteriorizării cunoștințelor și acțiunilor operaționale corespunzătoare. În același timp, în procesul reactualizării și aplicării cunoștințelor trebuie să se tindă spre elaborarea unor scheme funcționale mobile ale gîndirii, evitîndu-se pe cît posibil fixarea unor stereotipuri rigide.

Comunicările prezentate de G. Munteanu și I. Radu s-au ocupat de aspectele psihologice ale aplicării programării, în vederea optimizării performanționale a procesului învățării. Analizînd datele obținute la diferite obiecte de învățămînt (matematică, fizică, științe naturale, gramatică), autorii conchid că programarea asigură „rezultate semnificativ mai bune (în ceea ce privește volumul și operativitatea cunoștințelor) în raport cu metoda tradițională și pledează pentru extinderea ei". În același timp, însă, s-a menționat că metoda programării ridică și unele probleme psihologice noi, care trebuie analizate în mod special pentru o evaluare obiectivă a eficienței ei. Printre acestea se indică raportul dintre

noutate și monotonie, dispersia ritmului de însușire, continuitatea informației inverse.

În cadrul metodelor de sporire a randamentului cantitativ și calitativ al procesului de învățare un loc de seamă l-au ocupat modelarea și algoritmizarea. Autorii care s-au referit direct, în comunicările lor la această problemă (Gh. Zapan, P. Pufan, M. Bontaș, și U. Șchiopu) au subliniat eficiența aplicării îndeosebi a modelelor funcționale, care asigură formarea unei unități valide între conținutul informațional al cunoștințelor și operațiile executive. Cu alte cuvinte, prin folosirea modelelor și algoritmilor (aceștia din urmă acolo unde se pretează), pe lîngă cunoștințe, elevilor li se oferă și procedee adecvate de stăpînire și aplicare a lor. De aceea, modelarea și algoritmizarea devin stringent necesare în școlile profesionale și în liceele de specialitate.

II. De problemele motivației activității intelectuale și ale procesului învățării s-au ocupat în comunicările lor A. Chircev, B. Zörgö, P. Golu ș.a. S-a scos în evidență dependența performanțelor (succesului) la învățătură de dinamica diferitelor componente motivaționale — interese, aspirații, tipurile de orientare, capacitatea de autoapreciere. S-a dezvoltat ideea, după părerea noastră foarte importantă, atît sub raport teoretic, cît și practic, că, pe lîngă o motivație în sens larg (de perspectivă), trebuie avută în vedere și motivație în sens restrîns, care — integrată în prima — asigură stimularea actuală, concretă a activității intelectuale (de învățare) în desfășurarea ei vie, din verigă în verigă.

Genetic, premisele acestui tip de motivație le găsim în activitatea de orientare și investigație a organismelor active. Ea devine însă o componentă generalizată și stabilă a conduitei numai la om, ca urmare a restructurării planului trebuințelor și a apariției sarcinilor și intereselor specifice de cunoaștere.

În discuții și în concluziile generale asupra Conferinței s-a subliniat necesitatea intensificării considerabile a cercetărilor experimentale în acest domeniu, care, deși prezintă o importanță esențială pentru practica psiho-pedagogică, a rămas insuficient explorat.

III. Orientarea și selecția profesională și-au găsit o tratare de esență în comunicarea lui Gh. Zapan, care a stîrnit un viu interes în rîndurile tuturor participanților la conferință. Arătînd că în condițiile dezvoltării și perfecționării continue a tehnicii moderne problema orientării și selecției profesionale capătă o importanță deosebită, autorul s-a oprit pe larg asupra căilor de soluționare științifică a acesteia. Astfel, realizarea unei orientări și selecții profesionale adecvate, reclamă, în afara cunoașterii necesităților sociale și economice, și informații veridice privind aptitudinile, deprinderile profesionale, interesele și perspectiva evoluției individului. Pentru aceasta este necesară elaborarea și aplicarea unor metode de diagnoză și prognoză psihică cît mai obiective. Evaluarea eficienței fiecăreia din ele trebuie făcută pe baza unor procedee riguroase de cantificare. După părerea autorului, teoria informației satisface această cerință.

IV. Problemele psiho-pedagogice ale învățămîntului special, sub diferitele lor aspecte, teoretice și metodico-practice, și-au găsit oglindirea în comunicările lui C. Calavrezo, D. Ciumăgeanu, V. Mare, C. Pufan, Șt. Zahariade ș.a. Ideea centrală care se poate desprinde din aceste comunicări ar putea fi formulată astfel: tulburarea patologică într-o sferă sau alta a activității psihice modifică esențial poziția subiectului în raport cu sarcina obiectivă a învățării și cu materialul de învățare. Acesta din urmă pune în fața subiectului dificultăți de ordin diferit: de recepție, de fixare și păstrare, de înțelegere și vehiculare. Dificultățile respective pot fi simplificate

prin aplicarea unor procedee metodice speciale, unele vizînd compensarea verigii funcționale afectate, iar altele organizarea și prezentarea materialului de învățare.

Lucrările primei Conferințe naționale de psihologie s-au încheiat cu un bilanț pozitiv. Învățămintele și sarcinile de viitor desprinse cu această ocazie vor avea, fără îndoială, o influență stimulatorie asupra dezvoltării pe o treaptă superioară a cercetării psihologice.

MIHAI GOLU

140 de ani de la înființarea liceului „N. Bălcescu" din Craiova

Între 13—20 noiembrie 1966 a avut loc la Craiova sărbătorirea împlinirii a 140 de ani de la fondarea celei de-a doua școli medii din Țara Românească, liceul „Nicolae Bălcescu". Acest leagăn al tradițiilor revoluționare a dat țării oameni care și-au închinat cu pasiune și patriotism viața și opera lor cauzei progresului științei și culturii românești.

Programul manifestărilor organizate cu prilejul sărbătoririi a început în ziua de 13 noiembrie 1966, printr-o adunare festivă a unității de pionieri. Apoi, în cadrul sesiunii de comunicări a cadrelor didactice ale liceului au fost evocate figurile de seamă ale foștilor profesori, ca: Stanciu Căpățineanu, Grigore Pleșoianu, Ion Maiorescu, G. M. Fontonin, M. Strajan, Elie Georgescu, Ștefan Ariceanu, C. Fortunescu sau ale foștilor elevi printre care Gh. Țițeica, Simion Stoilov, Nicolae Titulescu, Ludovik Mrazec, Alexandru Macedonski, Traian Demetrescu, Teodor Aman, Eustațiu Stoenescu, George Vîlsan, I. Popescu-Voițești, Gogu Constantinescu ș. a., care au continuat tradiția înaintașilor lor.

Tot în cadrul acestei sărbători au fost evocate evenimentele mari ale istoriei patriei la care au luat parte și profesori ai acestui liceu. Astfel, în cuvinte emoționante s-a subliniat aportul lor la revoluția din 1848, la evenimentele din 1857, și mai ales prezența cadrelor didactice la evenimentele din 1907.

În cuvîntul său, tov. prof. Nicolau Andrei, directorul liceului, a prezentat pe scurt istoria liceului, care se împletește strîns cu lupta poporului nostru pentru libertate națională și socială, pentru progresul științei și culturii românești. În același timp, a arătat și realizările din ultimii douăzeci de ani, timp în care profesorii acestui liceu au ridicat școala în rîndul celor mai de seamă instituții școlare din țara noastră, răspunzînd cu cea mai mare rîvnă grijii pe care regimul nostru socialist o acordă dezvoltării învățămîntului și culturii.

Interesante și documentate impresii a împărtășit prin cuvîntul său tov. Ivan Mihai, secretar al Comitetului regional de partid Oltenia.

Rînd pe rînd s-au perindat la pupitru foștii elevi, care prin cuvinte pline de admirație au vorbit participanților despre aportul lor la progresul științei. Astfel, tovarășul academician Ștefan Milcu, fost elev al liceului, care a vorbit cu respect și recunoștință despre foștii săi profesori, a arătat ce însemnătate are învățătura temeinică pentru pregătirea viitorilor cetățeni, idee pe care au susținut-o și reprezentanți de

seamă ai științei medicale românești — prof. dr. Iancu Jianu și dr. docent Mihail Cănciulescu — care cu toată vîrsta lor înaintată sînt încă prezenți în mișcarea culturală.

În cuvinte calde, tov. Mihail Roșianu, membru al Comitetului Central al P.C.R., președintele Comitetului Uniunii sindicatelor din învățămînt, cultură și artă și tov. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățămîntului, au subliniat cele mai de seamă momente din viața școlii, au felicitat pe profesori și elevi, dînd apoi citire mesajului conducerii Ministerului Învățămîntului adresat corpului didactic și elevilor.

În cadrul acestei vii manifestări s-au citit telegramele primite din partea tov. Ștefan Voitec, președintele Marii Adunări Naționale și academician Ilie Murgulescu, foștii elevi ai școlii.

În exponatele muzeului deschis în incinta liceului cu acest prilej, au fost redate multe din momentele la care au participat foștii profesori amintiți sau foștii elevi.

ILIE POPESCU-TEIUȘAN

Aspecte ale acțiunii educaționale în societatea românească de azi*

Volumul de față cuprinde primele rezultate obținute de colectivele de sociologie a învățământului și educației, organizate de Ministerul Învățământului, sub conducerea științifică a prof. univ. Miron Constantinescu, șeful catedrei de sociologie a Universității din București. Lucrarea este expresia orientării spre studierea sociologică a acelui „ansamblu concret de relații sociale în mijlocul căruia se dezvoltă tineretul" (p. 21), parametru important al progresului educației în societatea românească de azi, subordonat factorului fundamental definit prin tendințele generale ale continuării pe o treaptă superioară a procesului de desăvîrșire a construcției socialiste.

Educația în condițiile actuale nu-și poate îndeplini sarcinile, la nivelul competitivității mondiale, fără o *fundamentare științifică a strategiei dezvoltării învățământului și a acțiunilor educaționale*, în general. „Fără cadre cu înalte cunoștințe tehnice și economice nu vom putea să îndeplinim sarcinile pe care poporul ni le-a pus în față, să asigurăm conducerea eficientă a economiei. Este timpul — a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința organizației de partid a orașului București (1966) — ca *fiecare care vrea să-și aducă contribuția la construcția socialismului, fie el mai tînăr sau mai vîrstnic, să se pregătească la nivelul cerințelor, de astăzi*" (subl. noastre).

Personal cred că dacă nivelul productivității muncii sociale este un indicator al gradului de eficiență a învățămîntului, și așa este, atunci problemele legate de aceasta — relevate în expunerea citată a secretarului general al Partidului Comunist Român — impun, cu stringență, lărgirea acțiunii de întemeiere științifică a muncii operative de educație. Inițierea cercetărilor de sociologie concretă de către Ministerul Învățământului dovedește o asemenea orientare spre fundamentarea sociologică a activității legate de această „imensă investiție pe care întreaga societate o face în propriul său tineret" (p. 22). Ne-am permite să adăugăm doar că această investiție este, în perspectivă, și *cea mai rentabilă*.

★

Lucrarea pe care o prezentăm se remarcă prin *unitatea* concepției și a metodologiei cercetării, imprimată de coordonarea științifică unitară a muncii unei echipe complexe de cercetări, cu

---

* *Cercetări sociologice contemporane*, coordonator științific : prof. univ. Miron Constantinescu, Editura științifică București, 1966.

profil deosebit şi variat, cerut de diversitatea problemelor ce urmau să fie supuse analizei. Cadrul teoretic al acestei orientări generale este stabilit cu precizie în studiul prof. univ. Miron Constantinescu, *Direcţii actuale ale cercetării sociologice în ţara noastră* (p. 7—24), iar unele aspecte tehnice ale metodologiei sînt tratate în studiul semnat de H. H. Stahl şi I. I. Matei, *O experienţă de documentare sociologică în materie de sistematizări teritoriale* (p. 283—290). De altfel, şi autorii celorlalte studii fac ei înşişi menţiuni interesante cu privire la sistemul de metode aplicat. În acest context relevăm studiul prof. univ. dr. doc. Stanciu Stoian, *Mediul şcolar şi extraşcolar şi integrarea socială a tineretului* (p. 27—57), care schiţează bazele teoretice şi tehnicile de cercetare folosite în analiza relaţiilor sociale integrative într-o parte din lucrările cuprinse în volum.

Vorbeam mai sus despre unitatea de concepţie metodologică, care rezultă atît din conducerea, precum şi din finalitatea unică a studiilor întreprinse, fiecare dintre ele căutînd să răspundă la întrebări concrete privitoare la acţiunile de perfecţionare a sistemului nostru de învăţămînt.

În pofida unităţii de scop şi de poziţie metodologică, sau poate tocmai din acest motiv, mulţi dintre autori se disting printr-un profil personal atît în sistemul de metode folosit în cercetare, cît şi în prelucrarea teoretică a materialului. Dar nu această *varietate de poziţii, opinii şi procedee* am vrea să o subliniem, în primul rînd, ci elementele amintite ale unităţii de concepţie şi metodologie. După cum relevă studiul *Direcţii actuale ale cercetării sociologice în ţara noastră*, lucrarea de faţă constituie o încercare de valorificare critică şi novatoare, de pe poziţiile materialismului dialectic şi istoric a tradiţiei cercetării sociologice concrete din România, în special a şcolii monografice a lui Gusti, folosind în acelaşi timp experienţa acumulată după 23 August 1944 — chiar în perioada cînd ea se desfăşura fără atributul de „sociologic" —, precum şi tehnicile curente pe plan mondial. Poate nu va fi lipsit de interes să amintim că valorificarea marxistă a metodologiei monografice nu a început în anii puterii populare (vezi studiile lui Ştefan Voicu sau Ernest Gal, publicate între 1936—1938), ci a apărut chiar în cadrul şcolii lui D. Gusti, ca expresie a prezenţei unor cercetători situaţi pe poziţia materialismului dialectic şi istoric *).

Ceea ce ni se pare demn de remarcat în legătură cu concepţia şi metodologia volumului sînt *finalizarea socială precisă a cercetării*, atitudinea critică, „deschisă" faţă de metodele cele mai diverse şi mai ales, efortul de a le înnoi, adaptîndu-le specificului viu al obiectului: sistemul de metode aplicat se constituie în funcţie de diversitatea, mobilitatea şi, adesea, caracterul delicat al realităţii studiate. În sociologia educaţională aceste calităţi sînt binevenite; unul din „obiecte" este tînărul,

---

* Însuşi coordonatorul ştiinţific al volumului publicase în 1942 un studiu asupra procesului de sărăcire în Oarja despre care O. Bădina scrie că „evidenţiază o nouă tendinţă în cercetare", (*Cercetarea sociologică concretă*, Editura politică, Bucureşti, 1966, p. 127), ajungînd la unele concluzii care „infirmau teze de bază ale doctrinei sociologice" (a lui D. Gusti, *Op. cit.* p. 130). În acest sens se poate cita afirmaţia: „în sînul acestor unităţi sociale se petrece lupta contrastelor, conflictelor dintre teză şi antiteză, care iau în viaţa socială forme uneori mărunte, alteori gigantice ale luptelor dintre clasele societăţii" *(Procesul de sărăcire în Oarja* în „Sociologia românească" nr. 7 — 12, 1942, p. 464, apud O. Bădina, p. 130 şi 177).

care trebuie surprins în toate nuanțările delicate ale formării personalității sale.

*

Prima parte a volumului *Cercetări sociologice contemporane* este consacrat *proceselor de integrare socială a tineretului.*

Lucrările publicate reprezintă „prime rezultate și interpretări" (p. 22) ale cercetărilor întreprinse. Uneori, autorii poate nu au ținut seama îndeajuns de acest aspect de formulare „din mers" a concluziilor, cum ni se pare a fi cazul în studiul de altfel pătrunzător al lui N. S. Dumitru, care consideră, după părerea noastră, fără temei suficient, că formarea motivației în dezvoltarea personalității elevului „are loc *în primul rînd* (dar nu exclusiv) și *în cea mai mare măsură* la nivelul relațiilor interpersonale", și anume al celor spontane (p. 137, subl. noastră). La fel mă îndoiesc de concretul reprezentativ al considerațiilor privitoare la preocupările cu „problemele abisale ale existenței".

În prima parte a volumului, Stanciu Stoian dezbate o serie de probleme legate de analiza sociogramei grupelor de elevi, relevînd, pe bună dreptate, rolul central în procesul de educație a tinerei generații al grupelor *organizate* (p. 47). Cu tact pedagogic se accentuează că în învățămînt noi avem în vedere și trebuie să avem în vedere, în primul rînd, grupul organizat, instituționalizat (clasa, școala, detașamentul, unitatea de pionieri, organizația U.T.C. etc.) și că asupra acestuia se exercită acțiunea educațională *în principal.* „Psihologizarea" excesivă a preocupărilor în direcția relațiilor spontane trebuie privită critic. Ceea ce relevă în schimb psihologia socială a grupelor spontane este necesitatea ca acțiune educațională, localizată asupra grupului organizat, să țină seama de complexitatea relațiilor interpersonale și ale personalității celui educat.

Pe aceeași linie de preocupări se înscrie și studiul lui A. Cazacu, *Relații sociale integrative ale tineretului școlar* (p. 58—82), consacrat timpului liber al elevilor în raport cu doi parametri aleși: relațiile cu instituțiile cultural-educative și relațiile particulare. I. Gh. Stanciu se ocupă de *Contribuția familiei la integrarea socială a elevilor adolescenți* (p. 83—102), iar H. Culea tratează tema *Mass-media și tineretul școlar* (p. 103—126), dezvăluind caracterul precumpănitor educativ al acțiunii formelor culturii de masă la noi, atitudinea activă și selectivă a tineretului, dar și raportarea lui adesea „școlărească" față de acestea (p. 123). Contradicția semnalată psihologic, întemeiată, ar merita o atenție deosebită. Prima parte a volumului se încheie cu studiul lui N. S. Dumitru, *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor adolescenți* (p. 127—192), remarcabil prin efortul și în bună parte prin reușita de a surprinde unele aspecte specifice psihologiei adolescentului din România socialistă de azi. Autorul descoperă frumusețea universului spiritual al tînărului, *contemporanul nostru,* în care reușește să descopere coordonatele *omului* societății noastre socialiste *de mîine.* Foarte interesantă sub raport metodologic, dar și teoretic, este definirea personalității în curs de formare a adolescentului drept „cea mai nouă (fie ea și necristalizată) sinteză a condițiilor sociale" (p. 135). Materialul depistat este semnificativ, variat, interpretările fine și, cu rezerva formulată mai înainte, concluziile sau sugestiile vor trezi interes.

Remarcăm că aici abia am putut atinge în treacăt cîteva aspecte generale în legătură cu această parte a volumului, dar materialul concret este abundent și solicită atenția pedagogului prin nou-

tatea și sinceritatea cu care sînt semnalate problemele. Întrucît volumul constituie o *primă prelucrare* a materialului cules, iar cercetarea este în curs, ne-am permite cîteva sugestii. Printre factorii de integrare ar necesita, credem, un studiu separat și analiza sociologică a activității organizațiilor de tineret, iar *în ceea ce privește metoda de prelucrare* a datelor ne întrebăm dacă analiza sociometrică nu s-ar cere completată prin studierea *corelațiilor* dintre aspectele depistate, stabilind gradul lor de influențare reciprocă. Calcularea *entropiei grupelor*, împreună cu interpretarea formulelor entropice găsite, ar putea arunca o lumină utilă asupra structurii grupelor de elevi.

★

A doua parte a volumului cuprinde patru studii privind *orientarea școlară și profesională a tineretului.*

D. Salade publică rezultatele unei cercetări concludente despre *influența mediului social* — în special a ambianței locale — asupra alegerii profesiunii (p. 195—213). Comparînd datele obținute în trei anchete succesive (1940/41, 1961/63 și 1966), autorul pune în lumină importanța repercusiunilor pe care le are transformarea socialistă a țării asupra preferințelor unei categorii de elevi din mediul urban și rural. Studiul face sugestii privind îmbunătățirea activității de orientare profesională în școli, după impresia noastră prea timide — în raport cu competența autorului în domeniul psihometriei, în indicarea tehnicilor, care ar trebui folosite. V. Popeangă prezintă *Rolul școlii în orientarea profesională a elevilor* (p. 214—235), pledînd, pe baza cercetărilor făcute în două licee din Arad, pentru extinderea și instituționalizarea cabinetelor de orientare profesională, conduse de un psiholog — și, am adăuga noi, pedagog — specializat.

O. Berlogea și H. N. Popescu cercetează, cu o tehnică adecvată *Factorii medicali, psihologici și sociali în orientarea profesională a tinerilor normali și deficienți* (p. 236—258) în școlile din Arad. Autorii propun ca, pe lîngă programul general de orientare profesională, să fie întocmit „un program individualizat pe *baza examinării complexe a fiecărui elev* în parte" (p. 257). De reținut și observațiile referitoare la elementele de autoeducație a căror dezvoltare este stimulată de acțiunea de orientare profesională.

Bianca Brătu se ocupă cu *Opțiunile profesionale ale elevilor și semnificația lor* (p. 259—280) în două licee din Capitală, căutînd să formuleze concluzii menite să contribuie la stabilirea profilului secțiilor liceului de cultură generală. Relevarea necesității de a îmbina, în cadrul orientării profesionale a elevilor, informarea cu o *educare a aspirațiilor* constituie o idee rodnică prin consecințele ei pedagogice.

★

Partea a treia a volumului dezbate *probleme de metodologie și de istorie.*

Studiul citat la începutul acestei note (prof. H. H. Stahl și I. I. Matei), cu tot titlul său modest, poate fi considerat ca un adevărat *îndreptar de tehnică a cercetării sociologice concrete*, de tipul investigației comparative și cauzale. Analizînd experiența unei relevări avînd ca obiect îmbunătățirea sistematizării regionale a teritoriului din fostul județ Hunedoara, autorii dau indicații folositoare de *metodică generală.* Experiența dobîndită este confruntată cu tehnica cercetării monografice de dinainte de 1944 și finalizată în direcția fundamentării „unei acțiuni sociale eficace, potrivit idealului social de bunăstare, în continuă creștere, pe care ne străduim să-l realizăm în Republica noastră" (p. 296).

Gh. Goian scrie despre o temă foarte actuală, *Logicizarea învățământului sub influența factorilor sociali* (p. 297—316). Autorul vede problema în lumina unor considerații de logică tradițională, făcînd abstracție de logica simbolică, de analiza informațională și operațională a învățămîntului, precum și de perspectiva cibernetică în tratarea temei.

N. Kallos relevă (*Sociologia și axiologia*, p. 317—326) posibilitatea și utilitatea unor cercetări sociologice concrete asupra domeniului axiologic: gradul și modalitatea răspîndirii și a acțiunii sociale a valorilor, aprecierea acestora de către grupe și indivizi. În același timp, el insistă asupra momentului axiologic *implicat* în cercetările sociologice.

Prof. G. Vlădescu-Răcoasa ne oferă, în încheierea acestei părți și a volumului, un studiu despre *Sociologia în România. Schiță istorică (de la începuturi pînă la sfîrșitul celui de-al doilea război mondial)* — p. 327—343. Lucrarea este orientată în sensul preconizat în volumul *Istoria gîndirii sociale și filozofice...* apărută în 1964 (p. 327). Poate această poziție explică o severitate uneori prea pronunțată în aprecierea unor contribuții (de ex. C. Dobrogeanu-Gherea, p. 334, N. Petrescu, p. 343), precum și unele omisiuni — (Tr. Herseni nici nu e amintit într-un context în care C. Sudeteanu, de pildă, este menționat, p. 341). Colaborator al lui D. Gusti, prof. G. Vlădescu-Răcoasa era deosebit de indicat să înfățișeze *nivelul* mondial al activității sociologice de la noi, recunoscut și în străinătate.

★

Sociologii, pedagogii și, în general, opinia publică au întîmpinat cu aprecieri pozitive volumul de *Cercetări sociologice contemporane*. El poate fi socotit de bun augur pentru desfășurarea viitoare a cercetărilor inițiate de Ministerul Învățămîntului în direcția fundamentării sociologice a unor acțiuni de perfecționare a sistemului nostru de învățămînt.

Întîlnirea în cadrul aceleiași lucrări a unor sociologi cu îndelungată, bogată și unanim apreciată activitate, cu cei care își încearcă abia acum puterile este o expresie grăitoare a convergenței forțelor științifice din țara noastră în jurul obiectivelor ce rezultă din Directivele Congresului al IX-lea al P.C.R.

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

Cercetarea sociologică concretă*

Ținînd seama de raporturile dintre sociologie și pedagogie, discuția asupra unei lucrări despre dezvoltarea sociologiei concrete în țara noastră este necesară și poate fi nemijlocit utilă în paginile Revistei de pedagogie. Într-adevăr, studiul tov. conf. univ. dr. O. Bădina valorifică moștenirea cultural-științifică a poporului nostru în domeniul cercetării sociologiei concrete, referindu-se la „analiza științifică a unor procese de viață contemporană cercetătorului", aspect totdeauna interesant pentru o pedagogie concepută ca știință a cercetării faptelor educaționale și nu numai ca o disciplină normativă.

* Ovidiu Bădina, *Cercetarea sociologică concretă — Tradiții românești*, Editura politică, București, 1966.

Autorul precizează din primele rînduri că lucrarea sa va insista numai asupra elementelor ce privesc aspectul cercetării concrete, ca parte a cercetării sociologice în general, care urmăreşte să rezolve unele probleme teoretice neelaborate sau insuficient studiate (p. 5). Totodată sînt remarcate dificultăţile unui asemenea studiu, pentru trecutul istoric, în ceea ce priveşte alegerea acelor lucrări care, deşi nu au un profil sociologic propriu-zis, întrucît această ştiinţă nu era constituită încă, prezintă totuşi o valoare pentru cercetarea sociologică concretă. Pentru perioada contemporană dificultăţile constau în faptul că o delimitare strictă între cercetarea sociologică concretă şi cercetarea sociologică în general poate aduce unele neajunsuri în probleme ca interferenţa şi unitatea dintre diferitele concepţii şi cercetări sociologice, succesiunea şi integrarea lor în viaţa socială, în istoria luptelor social-politice şi a orientărilor ideologice.

Aceste dificultăţi autorul le rezolvă cu succes printr-o evidenţiere a tradiţiilor româneşti în direcţia cercetărilor sociologice concrete şi printr-o analiză documentată a lucrărilor şcolii sociologice din Bucureşti, condusă de profesorul Dimitrie Gusti.

Studiul reuşeşte să pună în lumină faptul că rolul care îi revine azi sociologiei în cunoaşterea faptelor sociale noi, concrete, ale edificării complexe, diferenţiate şi proprii noii orînduiri în ţara noastră, a fost pregătit şi în bună parte elaborată prin tot ceea ce au însemnat strădaniile şi gîndirea progresistă a înaintaşilor.

Expuneri succinte se referă la primele descrieri ale realităţii sociale (N. Milescu-Spătarul, D. Cantemir, I. Budai-Deleanu, C. Dinicu Golescu, Ion Codru-Drăguşeanu). Se arată contribuţia medicilor, se înregistrează aspecte ale activităţii de monografiere a unor judeţe, plăşi şi mai ales sate, se relevă rolul presei muncitoreşti în cercetarea realităţii sociale. Astfel apar primele modalităţi de înregistrare şi cercetare ale aspectului social-geografic, folcloric, etnografic, sanitar, economic, lingvistic (B. P. Haşdeu), politic, acordîndu-se atenţie şi unor cercetări cu caracter pedagogic — prin monografia şcolară. Este de reţinut interesul autorului şi pentru monografiile urbane, alături de cele săteşti, preponderente.

Este adevărat că nu am putea pretinde ca în cele 75 de pagini rezervate acestei perioade să se fi făcut analize complete şi o înregistrare exhaustivă a lucrărilor de un interes mai mare pentru tema studiată. Totuşi unele observaţii sînt necesare. Considerăm că ar fi fost necesar să se înceapă cu relevarea acelor pasaje în care cronicarii scriu pe materialul viu, cunoscut direct de ei sau măcar cu consemnarea celebrei culegeri *O samă de cuvinte*. Sînt prea puţine, după părerea noastră, referirile la primele lucrări de sinteză asupra dezvoltării sociologiei şi gîndirii sociale. În cazul *Descrierii Moldovei*, am fi preferat o scurtă expunere asupra structurii acestei opere cu vădit caracter sociologic, în locul unor spicuiri parţiale. Referirile la problemele sociale şi politice, de ansamblu, ale unor perioade istorice, ni se par prea fugare pentru lămurirea apariţiei şi modalităţii primelor cercetări de sociologie concretă.

În acelaşi timp, reţinem paginile dedicate lui Ion Budai-Deleanu, o personalitate multilaterală. Vom menţiona de asemenea că în puţine pagini tov. Bădina reuşeşte să ne redea cu destulă claritate şi concizie caracterul modern al metodelor şi tehnicilor de cercetare, aşa cum şi cît au putut fi aplicate în trecutul mai depărtat, fie însemnări de călătorie sau memorii, fie încercări de studii sociale pe baza statisticii, a chestionare-

lor, fie instructive monografii de unități sociale sau chestionare de anchete a situației clasei muncitoare, dezbătute cu mult ecou în presa muncitorească.

În partea a doua a lucrării, cea mai cuprinzătoare, se analizează activitatea școlii monografice din București (p. 76—182): începuturile cercetării — sistemul sociologic al prof. D. Gusti și metoda; se arată scopul, structura și evoluția Institutului social român; se trece la o reconsiderare a serviciului social și a rolului echipelor studențești în cercetarea sociologică. De un interes considerabil este partea în care se face prezentarea cunoscutelor lucrări despre Nerej, Clopotiva, Drăguș, despre cele 60 de sate românești, despre plasa Dîmbovnicul și altele.

Capitole separate sînt rezervate cercetărilor monografice mai recente, în anii de după eliberare, compoziției social-politice și orientării ideologice a școlii. Se arată unele dintre principalele ecouri și semnificații ale acțiunii întreprinse, iar o anexă cuprinde propuneri în legătură cu amplificarea cercetărilor.

Autorul scoate în evidență, printre altele, faptul că încă în anii vechiului regim unii cercetători monografiști, ca de pildă, prof. univ. Roman Moldovan *(Viața economică a comunei Suseni)* și prof. univ. Miron Constantinescu *(Procesul de sărăcire în Oarja)* au ajuns la concluzii valoroase datorită unei analize obiective a situației satelor. Prin asemenea constatări și prin studiul desfășurat în curs de mai mulți ani asupra școlii sociologice de la București, autorul ilustrează continuitatea lucrărilor sociologice de la noi din țară, eficiența lor și ecoul pe care l-au avut dincolo de hotare.

La această parte a lucrării vom propune unele completări în ceea ce privește cercetarea sociologică a familiei în cadrul școlii de la București (Xenia Costa-Foru și alții) sau cercetarea orașelor (*Cîteva ipoteze despre geneza orașelor*, în *Sociologie românească* — 1943; *Introducere, în sociologia urbană* — 1948 și altele), teme de o deosebită actualitate. Ecourile școlii de la București pot fi mult mai pe larg documentate; ne gîndim, de exemplu, la *Manualul de sociologie* al lui Armand Cuvillier (vol. I. 1958, vol. II 1960), în care școlii sociologice de la București i se rezervă un loc de frunte față de sociologiile dezvoltate în țările limitrofe României și pe plan mondial.

O serie de date noi ale cercetărilor sociologice din ultimii ani, consemnate în reviste ca „Lupta de clasă", „Ramuri", „Familia" și în alte periodice, urmează să fie valorificate.

Necesară ni se pare și o mai amplă analiză a laturii pedagogice în cercetările școlii de la București și evidențierea activității profesorului Gusti ca pedagog, ca om de știință preocupat de problemele învățămîntului școlar și de cele ale educației adulților.

Lucrarea *Cercetarea sociologică concretă — Tradiții românești* constituie o valoroasă contribuție la dezvoltarea cercetărilor sociologice concrete în România, ajunse azi la un nivel superior datorită și experienței valoroase din trecut relevate de autor. Totodată această lucrare se înscrie printre noile apariții de orientare metodologică, alături de alte contribuții referitoare la teoria și metoda în științele sociale sau antropologia filozofică. Pentru pedagogi, *Cercetarea sociologică concretă* aduce interesante și noi informații — chiar dacă nu întotdeauna exhaustive —, în însușirea principalelor cuceriri ale științelor sociale în România, demne de a fi valorificate, potrivit specificului faptelor educaționale.

LEON TOPA

Presa pedagogică din Transilvania* 1860—1918

Studiile de istoriografie pedagogică preocupă în ultimul timp un număr din ce în ce mai mare de cercetători. Fie sub forma de monografii consacrate unor instituții de învățămînt — *Universitatea din Iași* (1960), *Universitatea din București*, (1965), *Preparandia din Arad* (1964) — fie unor anumite personalități — *Gheorghe Lazăr* (1957), *Gheorghe Asachi* (1962), *Petrache Poenaru* (1963), *Ion Pop-Reteganul* (1965) — cercetările asupra istoriei învățămîntului românesc cuprind o arie din ce în ce mai întinsă, clarificîndu-se tot mai numeroase probleme, mișcări și acțiuni didactice.

În ansamblul acestor preocupări se integrează și recenta monografie a profesorului emerit Vasile Popeangă, intitulată *Presa pedagogică din Transilvania* din perioada 1860—1918.

Cunoscut prin contribuția adusă la elaborarea monografiei despre *Preparandia din Arad* și prin alte studii publicate în diferite ziare și reviste, autorul dovedește și prin noua lucrare o largă informație istorică, un pătrunzător discernămînt pedagogic și o remarcabilă putere de sinteză. Împărțită în trei mari capitole — *Școala poporală românească din Transilvania în perioada 1848—1918*, *Presa pedagogică din Transilvania* (1860—1918), *Idei pedagogice răspîndite prin presa de specialitate din Transilvania* — lucrarea menționată reprezintă o oglindă a învățămîntului românesc din Transilvania, îndeosebi a celui legat de viața satelor, de la revoluția din 1848 și pînă în momentul unirii Transilvaniei cu România. Ea reflectă în egală măsură atît condițiile sociale în care s-a dezvoltat învățămîntul românesc din această perioadă, cît și lupta împotriva asupririi naționale care a constituit cea mai mare piedică pentru consolidarea și progresul școlilor românești. Un rol esențial în organizarea mișcării de susținere și afirmare a școlii românești din Transilvania l-a avut presa pedagogică, transformată de cadrele didactice într-o adevărată armă pentru progres social, rezistență și emancipare națională. Cele 31 de reviste pedagogice studiate de V. Popeangă — la care s-ar mai fi putut adăuga și altele — au fost astfel tot atîtea organe de luptă ale conștiinței poporului român și ale dragostei sale puternice pentru libertate și cultură. Unele din ele, ca *Amicul școalei* de la Sibiu, cu care se deschide seria publicațiilor cercetate, *Magazinul pedagogic* de la Năsăud, *Foaia scolastică* (Blaj), *Școala română* (Sibiu-Năsăud), *Higiena și școala* (Gherla-Timișoara), *Lumina* (Arad), *Școala practică* (Năsăud), *Școala și familia* (Brașov), *Convorbiri pedagogice* (Satul Nou-Brașov), *Vatra școlară* (Sibiu) etc. au avut o viață mai lungă, izbutind să adune în jurul lor un însemnat număr de colaboratori. Altele, ca *Organul pedagogic* (Sibiu), *Minte și inimă* (Arad), *Pedagogia română* (Gherla) etc., deși n-au avut o apariție mai îndelungată, au reflectat aceleași preocupări și au marcat o atitudine care nu se cuvenea uitată. Cercetarea acestor publicații i-a oferit autorului ocazia de a sublinia aportul pedagogic și național a unor valoroși pedagogi, profesori și învățători transilvăneni, în frunte cu Visarion Roman, redactorul

* V. Popeangă, *Presa pedagogică din Transilvania 1860—1918*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

Amicului școalei, Ioan Popescu, Vasile Petri, Teodor Ciontea, Petre Pipoș, Ion Pop-Reteganul, Petre Stoica, George Cătană, Ioan Vidu, Ioan Simu, V. Gr. Borgovan, George Maior, Petre Span și alții, care au militat cu energie pentru adaptarea metodelor progresiste de învățămînt și pentru apărarea existenței școlilor românești.

Un loc de seamă în seria acestor militanți îl ocupă scriitorul Ion Slavici, colaborator principal al revistei *Lumina* de la Arad, ale cărui articole pedagogice sînt minuțios înfățișate de V. Popeangă, investigațiile sale depășind pe cele ale cercetătorilor anteriori (p. 99—103). O altă figură de seamă a presei pedagogice transilvănene o reprezintă învățătorul Ion Simu, conducător al publicațiilor *Ludimagister* și *Pedagogul român* (Reșița), care nu numai că redacta aceste publicații, ci, cunoscînd meșteșugul tiparului, le și culegea și imprima el însuși (p. 167).

Alături de acești pedagogi, V. Popeangă subliniază și activitatea unor medici ca Paul Vasici, Em. Elefterescu și I. Fometescu, prezenți în diferite publicații cu articole despre igiena școlară.

Luptînd împotriva acțiunii de maghiarizare, publicațiile pedagogice transilvănene au luptat și împotriva dominației bisericii și a spiritului confesional, preconizînd necesitatea unui învățămînt laic și a unei organizații școlare unitare și independente. Sublinierea acestei lupte constituie una din părțile cele mai semnificative ale lucrării. Citînd în legătură cu această problemă opiniile lui George Barițiu, care în 1872 afirmase că prin tendințele și contradicțiile confesionale dintre ortodocși și greco-catolici se propagă „dispreț și urgie asupra naționalității proprii", și ale lui Eugen Brote, care sublinia că „dezbinarea națiunii în două confesiuni a produs mult rău și a cauzat un fel de antagonism național ce ... împiedică activitatea comună pentru binele națiunii", autorul urmărește cu asiduitate atitudinea revistelor pedagogice transilvănene față de confesionalism, izbutind și din acest punct de vedere să releve caracterul lor progresist și patriotic. Îndrăznețe atacuri împotriva confesionalismului găsim în această perioadă în *Amicul școalei* (p. 82), în rubrica școlară a *Foii poporului* (p. 216), în *Gazeta învățătorilor* din Șimleu (p. 245), care la 6 octombrie 1912 arăta că situația și activitatea învățătorilor sînt desconsiderate pentru că „lipsește copcia puternică care să ne adune pe toți fără deosebire de confesiune, sub un steag comun, unde lucrînd împreună, să ne apărăm interesele față de toți" (p. 245).

Prin aceste periodice s-a promovat și ideea că învățătorii să fie scutiți de obligația de a fi cantori bisericești, ceea ce le crea o situație de subordonare față de preoți, iar controlul activității didactice să se facă nu de reprezentanții clerului, ci de profesori și învățători.

Cu aceeași stăruință sînt urmărite și preocupările social-politice progresiste ale unora din aceste publicații, relevîndu-se că în revistele *Lumina* (1874), *Foaia scolastică* (1904), *Vatra școlară* (1907) s-au publicat articole favorabile doctrinii socialiste, s-au dat citate din *Manifestul Partidului Comunist* elaborat de Marx și Engels — și s-a subliniat necesitatea luptei de clasă. În *Gazeta învățătorilor* s-a făcut în 1912 elogiul grevei învățătorilor sași de la Deva, și s-a cerut organizarea unui congres pentru dezbaterea revendicărilor materiale și culturale ale învățătorilor. Congresul proiectat a fost interzis de guvernul de la Budapesta.

O bună parte din ideile și acțiunile susținute în presa pedagogică transilvăneană s-au născut din discuțiile conferințelor și reuniunilor învățătorești, care au constituit cele mai eficiente mijloace pentru afirmarea pozițiilor pro-

gresiste ale cadrelor didactice transilvănene. Prima reuniune a învățătorilor români s-a înființat la Timișoara în 1867; în 1869 cea din Lugoj; în 1875 cea din Blaj. Pînă la sfîrșitul secolului s-au înființat reuniuni în toate comitatele.

Datorită periodicelor pedagogice și a reuniunilor învățătorești, școala românească din Transilvania a înregistrat, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în ciuda atitudinii șovine a guvernului de la Budapesta, un remarcabil progres. Prin aceste publicații s-a subliniat importanța predării în limba română, s-au introdus în programele analitice noi obiecte de studiu, s-a dat o orientare realistă învățămîntului, s-a lărgit orizontul pedagogic al învățătorilor, s-a unificat terminologia științifică pedagogică și s-a adus o largă contribuție la realizarea unității culturale și politice a poporului român.

Cunoscute pînă acum în mod disparat, iar unele dintre ele uitate cu totul, prin cercetările lui V. Popeangă periodicele pedagogice transilvănene dobîndesc o indiscutabilă importanță istorică, iar lucrarea la care ne referim se impune în domeniul istoriei pedagogiei ca o contribuție valoroasă.

Totuși lucrarea nu este lipsită și de unele lacune și imprecizii care nu pot rămîne nesemnalate.

Începîndu-și expunerea cu privire la publicațiile pedagogice numai cu apariția *Amicului școalei* din 1860, autorul nu valorifică ideile pedagogice anterioare anului 1848 propagate în *Foaia pentru minte, inimă și literatură* și în *Gazeta Transilvaniei* de la Brașov. Aceste publicații au contribuit, în ceea ce privește revendicările școlare, la elaborarea programului revoluționar de la 1848 și au stat la baza orientării pedagogice transilvănene de la începutul celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea. Nevalorificînd aceste contribuții, și îndeosebi ale lui George Barițiu — *Dizertația despre școli* (1835), *Cuvîntare scolasticească* (1837), *Luminarea* (1838), *Educația, Învățătorul, Cultura, Educația — Școala* (1839—1841), *Starea școalelor din Marele Principat al Transilvaniei* (1842) și altele —, prin care, sub semnul iluminismului, s-au popularizat ideile lui Rousseau și ale lui Pestalozzi, cititorul poate rămîne cu impresia că acestea ar fi pătruns în Transilvania abia o dată cu apariția *Amicului școalei* (1860) și a *Organului pedagogic* (1863). Această omisiune îl face pe autor să insiste asupra memoriului de la 1855 al lui P. Gruescu prin care se cerea înființarea de școale poporale, științifice și industriale, deși acestea, împreună cu propunerea de a se înființa chiar și o universitate românească, fuseseră cerute de Barițiu încă înainte de revoluție și făcuseră parte din revendicările de pe Cîmpia libertății de la 3/15 mai 1848.

Valorificarea contribuției lui Barițiu l-ar fi scutit pe autor și de dificultatea întîmpinată la periodizarea iluminismului, din constatările sale reeșind că acesta ar fi fost curent dominant în gîndirea pedagogică transilvăneană atît înainte cît și după revoluția de la 1848. În mod just subliniază autorul caracterul iluminist al preocupărilor profesorului Alexandru Gavra de la 1835 (p. 70), dar atribuie același caracter și programului unor reviste ca *Amicul școalei* din 1860—1865 (p. 74, 75, 81), *Școala română* din 1875 (p. 111), *Foaia scolastică* din 1899 (p. 212) și chiar ca *Vatra școlară* din 1907 (p. 237). S-ar putea crede astfel că în întreg secolul al XIX-lea n-a mai apărut, în afară de iluminism, nici un alt curent pedagogic și nici o altă orientare culturală, totul rămînînd axat pe vechea ideologie servită la începutul secolului de Gheorghe Șincai, Petru Maior, Samuil Micu și de ceilalți învățați ai școlii ardelene. Perioada de impuls a iluminismului durează însă nu-

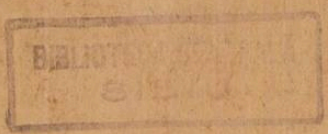
mai pînă la 1848, ideologia liberală și revendicările revoluționare depășind atît ca scop cît și ca metodă de luptă vechile poziții iluministe.

La rîndul său, spre sfîrșitul secolului al XIX-lea, liberalismul, ca orientare progresistă, e depășit de socialism, masele populare îndreptîndu-se tot mai mult spre noua ideologie. În Transilvania, sub influența mișcării muncitorești, ideile socialiste își deschid drum prin însăși o parte din publicațiile pedagogice cercetate, fapt constatat și subliniat de autor.

Din lucrare lipsesc și unele publicații ca *Foița predicatorului săteanului român*, apărută la Gherla în 1875 și *Amicul familiei*, apărută în același oraș în 1878, sub conducerea lui N. F. Negruțiu, care a avut o existență de 12 ani, sau ca *Învățătorul român*, revistă înființată la Șimleul Silvaniei în 1903 de învățătorul Gavril Trifu, tot atît de valoroase ca și *Sionul românesc* al lui Grigore Silași sau ca *Pedagogia nouă* din care a apărut un singur număr, dar căruia autorul îi consacră două pagini.

Aceste observații nu știrbesc însă importanța lucrării lui V. Popeangă, care rămîne ca o cercetare de bază pentru cunoașterea gîndirii pedagogice transilvănene din perioada amintită, oferind totodată largi posibilități de informare asupra dezvoltării învățămîntului românesc din Transilvania și a luptei pentru realizarea unității naționale.

VASILE NETEA



Biblioteca Ozeș
Sibiu.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de Științe Pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii și cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43416 Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" — BUCUREȘTI — c. 11932

T 3978

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XVI

2

FEBRUARIE, 1967

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVI • FEBRUARIE • 1967 • Nr. 2

1990

97

- IUI 2005

1 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU , Conf. dr. MARIA GIURGEA ; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit ION MODORAN ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU ; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Inv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

F 3978

Revista de pedagogie

2

ANUL XVI 1967

FEBRUARIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Ștefan Bîrsănescu, Alexandru Bojin, George Văideanu: Privire asupra educației estetice din România de la origini pînă în prezent 3

Georgeta Munteanu: Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române 15

Steliana Năstăsescu: Activitatea dirigintelui cu familia adolescentului 31

Ion Drăgan, Ion Ungureanu: Contribuții la învățarea scrierii de către elevii clasei I. 43

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Gheorghe T. Dumitrescu, Gheorghe Pîrnuță: Participarea oamenilor școlii la epopeica luptă socială din 1907 . . . 56

Marin Stoica: Contribuția unor oameni de cultură de la mijlocul secolului al XIX-lea, cu preocupări și în domeniul școlii, la realizarea unității naționale și culturale a poporului român 64

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Gheorghe Fleancu: Specificul și stilul de muncă al comandantului de pionieri 71

Natalia Popa-Amaicei: Dezvoltarea capacității elevilor de a stabili relații cauzale între procesele și fenomenele studiate la agricultură 80

Gedeon Zoltan: Influența culorii asupra muncii școlare . . 90

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Bernard Grigoriu: Personalismul francez și pedagogia . . 97

E. Blideanu, D. Salade, P. Silvestru, P. Vîlcu: Preocupări actuale ale școlii și cercetării pedagogice din Republica Democrată Germană 104

Dumitru Muster: Colocviul din Caen (Franța) asupra învățămîntului superior și priorității pedagogiei în cercetarea științifică 114

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Florica Andreescu, Silvia Dima: Probleme dezbătute în cadrul consfătuirilor din învățămîntul preșcolar 116

RECENZII

Al. Roșca: „Psihologie generală" (Vasile Pavelcu) . 119

V. Țîrcovnicu, V. Popeangă: „Pedagogia, manual pentru liceele pedagogice" (Valer Popa). 122

Bianka Zazzo: „Psychologie différentielle de l'adolescence" — Psihologia diferențială a adolescenței (Constantin Zahirnic) 125

8667

СОДЕРЖАНИЕ

Шт. Бырсэнеску, А. Божин, Г. Вэйдяну, Взгляд на историю эстетического воспитаний в Румынии * *Дж. Мунтяну*, Программированное обучение и обучение моделям в преподавании грамматики и орфографии румынского языка * *С. Нэстэсеску*, Работа классного руководителя с семьей юноши * *И. Дрэган, Ион Унгуряну*, Об обучении письму в первом классе * *Г. Думитреску, Г. Пырнуцэ*, Участие учительства в социальной борьбе 1967 года * *М. Стоика*, Вклад некоторых представителей культуры XIX-го века в осуществление национального и культурного единства румынского народа * *Г. Флянку*, Специфика и стиль работы комендатов (в пионерской организации) * *Н. Попа- Амайчий*, Развитие способностей учащихся устанавливать причинные связи между процессами и явлениями, изученными на уроках сельского хозяйства * *Г. Золман*, Влияние цвета на школьную деятельность * *Б. Григориу*, Французский персонализм и педагогика * *Е. Блидяну, Д. Саладе, П. Силвестру, П. Вылку*, Актуальные вопросы школы и педагогического исследования в ГДР * *Д. Мустер*, Коллоквиум в Каэне (Франция) по вопросам университетского образования и педагогики в научном исследовании * *Ф. Андрееску, С. Дима*, Актуальные вопросы дошкольного образования * *А. Рошка*, Общая психолоия *(В. Павелку)* * *В. Цырковнику, В. Попягэ*, Педагогика. Учебник для педгогических дицеев. *(В. Попа)* * *Б. Зазо*, Psyhologie différentielle de l'adolescence *(К. Захирнк)*.

SOMMAIRE

Şt. Bîrsănescu, Al. Bojin, G. Văideanu, Aperçu sur l'éducation esthétique en Roumanie depuis les origines jusqu'à nos jours. * *Georgeta Munteanu*, L'instruction programmée et l'étude à l'aide de modèles, utilisés pour enseigner la grammaire et l'orthographe de la langue roumaine. * *Steliana Năstăsescu*, L'activité du professeur principal se rapportant à la famille de l'adolescent. * *Ion Drăgan, Ion Ungureanu*, Concernant l'apprentissage de l'écriture en I-ère classe (primaire). * *Gh. T. Dumitrescu, Gh. Pîrnuţă*, La participation des enseignants à l'héroique lutte sociale de 1907. * *Marin Stoica*, Contributions de certains intellectuels du XX-e siècle à la realisation de l'unité nationale et culturelle du peuple roumain. * *Gheorghe Fleancu*, Le spécifique et le style de travail des commandants de pionniers. * *Natalia Popa-Amaicei*, Le développement des capacités des élèves afin qu'ils puissent déterminer les relations causales entre processus et phénomènes, à l'étude de l'agriculture. * *Gedeon Zoltan*, L'influence de la couleur sur le travail scolaire. * *Bernard Grigoriu*, Le personnalisme français et la pédagogie. * *E. Blideanu, D. Salade. P. Silvestru, P. Vilcu*, Préoccupations actuelles de l'école et des recherches pedagogiqnes dans la République Démocratique Allemande. * *Dumitru Muster*, Le colloque de Caen (France) sur l'enseignement supérieur et la priorité de la pédagogie dans la recherche scientifique. * *Florica Andreescu, Silvia Dima*, Problèmes actuels de l'enseignement préscolaire. * *Alexandru Roşca*, „Psychologie générale" *(Vasile Pavelcu)* * *V. Tîrcovnicu, V. Popeangă*, „La pédagogie, manuel pour les lycées pédagogiques" *(Valer Popo)* * *Bianka Zazzo*, „Psychologie différentielle de l'adolescence" *(Constantin Zahirnic)*.

SUMMARY

Şt. Bîrsănescu, Al. Bojin, G. Văideanu, A Survey of Romanian Aesthetic Education, Past and Present * *Georgeta Munteanu*, Using Programmed Learning and Patterns to Teach Romanian Grammar and Orthography * *Stelana Năstăsescu*, The Classmaster and the Family * *Ion Drăgan, Ion Ungureanu*, On the Learning of Writing in Grade One * *Gh. T. Dumitrescu, Gh. Pîrnuţă* * On Schoolworkers' Participation in the 1907 Social Struggles * *Marin Stoica*, The Contribution of Some 19th Century Intellectuals to the Achievement of the Romanian People's National and Cultural Unity. * *Gheorghe Fleancu*, The Specific and Work Style of Young Pioneers Masters. * *Natalia Popa-Amaicei*, On the Development of Pupils' Capacity to Establish Causal Connections Between the Processes and Phenomena Studied in the Agriculture Classes. * *Gedeon Zoltan*, Colour, Its Influence on School Work. * *Bernard Grigoriu*, French Personalism and Education. * *E. Blideanu, D. Salade, P. Silvestru, P. Vilcu*, Chief Preoccupations of Educationalists in the German Democratic Republic * *D. Muster*, The Caen Seminar on Higher Education and the Priority Place of Education in Scientific Reaearch. * *F. Andreescu, S. Dima*, Current Problems of Pre-School Education * *A. Roşca*, General Psychology *(V. Pavelcu)* * *V. Ţircovnicu, V. Popeangă*, Education, A Manual for Teacher Training Colleges *(Valer Popa)* * *Bianka Zazzo*, Psychologie différentielle de l'adolescence *(C. Zahirnic)*.

Privire asupra educaţiei estetice din România de la origini pînă în prezent

Prof. dr. docent *ŞTEFAN BÎRSĂNESCU*
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România
Prof. *ALEXANDRU BOJIN*
Conf. univ. *GEORGE VĂIDEANU*

Studiul nostru îşi propune să facă un început în direcţia unei discipline cultivate doar sporadic în literatura de specialitate — *pedagogia istorică*. Ea este o ramură a pedagogiei, avînd ca obiect de studiu tot educaţia, dar cercetînd-o din punct de vedere istoric [1]. Adică, în timp ce pedagogia generală răspunde la întrebarea *ce este* educaţia, tratînd-o din punct de vedere frontal, pedagogia istorică îşi pune problema *ce a fost* educaţia de la origini pînă azi, înfăţişînd-o pe linie verticală.

Pedagogia istorică nu se identifică cu istoria pedagogiei şi nici nu trebuie să tindă să-i ia locul. Ele sînt două discipline cu funcţii şi finalităţi proprii. Una, pedagogia istorică, studiază pe verticală educaţia, cu mijloacele şi componentele ei, pentru a completa pedagogia generală; a doua, istoria pedagogiei, urmăreşte să prezinte şi să explice dezvoltarea educaţiei, a învăţămîntului şi a gîndirii pedagogice, pentru a stabili legile de dezvoltare a acestora. Încercarea noastră este un început care ar putea avea drept continuare un sistem de cercetări de pedagogie istorică a educaţiei intelectuale, a educaţiei morale, a educaţiei fizice etc. Totodată, putem gîndi la o pedagogie istorică românească.

Studiul nostru cercetează simultan, dar distinct, începuturile şi evoluţia procesului educaţiei estetice şi constituirea teoriei acestei educaţii în România. Centrul de greutate îl constituie cercetarea participării şcolii şi a pedagogiei româneşti la mişcarea europeană a educaţiei artis-

[1] H. Brunnengräber, *Historische Pädagogik*, în Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, I, p. 917; O. Willmann, *Historische Pädagogik* în Rollfs Lexikon der Pädagogik, II, p. 707—709.

tice (Kunsterziehungsbewegung) de la începutul secolului al XX-lea şi, îndeosebi, la mişcarea contemporană. Subliniem, în acest cadru, funcţia culturii artistice în *formarea personalităţii în socialism* şi acordul dintre cercetările de pedagogie estetică din Republica Socialistă România şi ţelurile nobile ale INSEA (International Society for Education Trough Art.), organism internaţional afiliat UNESCO-ului.

★

Începuturile educaţiei estetice pe pămîntul României sînt foarte vechi, asociindu-se cu figura legendarului Orfeu, plasat de numeroşi cercetători în Kaukland, azi regiunea Ploieşti.

Studiile arheologice şi istorice, unele întreprinse mai demult, ca şi toate cele recente, demonstrează vechimea, continuitatea şi calitatea gustului estetic al strămoşilor poporului român :

"Les Roumains, écrit N. Iorga, sans distinction de province, présentent leur art populaire, leur ancien art populaire, archaïque, initial, original dans les domaines suivants : dans le vêtement, surtout dans celui des femmes, dans la dentelle, qui demande encore une étude attentive des motifs et des procédés, dans les tapis, aussi bien dans celui qu'on foule à pieds que dans celui qui recouvre le mur ; dans l'ornamentation des oeufs de Pâques, dans le proportion des maisons aux toits de bardeaux, aux escaliers obliques ; dans la sculpture des croix de grand chemin, des portes cochères, des portes d'appartament ; dans la céramique populaire [2]".

„Românii, scrie N. Iorga, fără deosebire de provincie, prezintă arta lor populară, vechea lor artă populară, arhaică, iniţială, originală în următoarele domenii : în îmbrăcăminte, mai ales în cea a femeilor, în dantela, care reclamă încă un studiu atent al motivelor şi procedeelor, în covoare, atît în cele de aşezat pe jos, cît şi în cele murale ; în ornamentarea ouălor de Paşti, în proporţionarea caselor cu acoperiş de şindrilă şi cu scări oblice ; în sculptura troiţelor, a porţilor de intrare, a uşilor caselor, în ceramica populară".

Pe formaţiuni sociale, educaţia estetică implicată de prezenţa artei în viaţa şi activitatea poporului, se înfăţişează astfel :

Epoca comunei primitive [3] este epoca educaţiei realizate direct şi difuz, prin transmiterea experienţei din generaţie în generaţie, pentru confecţionarea unor obiecte artistice sau a unor obiecte lucrate cu gust artistic (motive animalice lucrate în lemn de corn, statuete feminine din lut, aşa cum sînt cele descoperite la Petricani etc.). Săpăturile arheologice descopăr astfel de obiecte pe întreg cuprinsul ţării. Din ele rezultă

[2] N. Iorga, *L'art populaire en Roumanie*, Paris, 1923, p. XII.

[3] Petrescu Dîmboviţa, *Contribuţii la problema sfîrşitului epocii bronzului şi începuturile epocii fierului în Moldova*, 1953 ; Vl. Dumitrescu şi Nicolaescu-Plopşor, *Statuetele din epoca bronzului, descoperite în necropola de la Cîrna-Oltenia*, 1944 ; Vl. Dumitrescu, *Raport asupra activităţii Muzeului Naţional de antichităţi în anii 1942 şi 1943*, Bucureşti, 1944.

că educația estetică împrumuta caracterele creației artistice, fiind legată atît de cerințele practicii, cît și de cultul religios.

În epoca sclavagistă[4], interesante manifestări se produc în cetățile grecești de pe malul Mării Negre, începînd din secolul al VI-lea î.e.n. pînă către jumătatea secolului al III-lea al erei noastre, cînd se ajunge la creații de mare valoare, recent descoperite și expuse astăzi în Muzeul din Constanța[5] (Fortuna cu Pontos, Isis, Șarpele fantastic ș.a.).

În restul Daciei[6] creația și educația artistică urmează linia unor vechi tradiții și experiențe, cu un pronunțat caracter de originalitate; ele sînt produsul „unei înalte puteri creatoare, a unei imaginații extrem de bogate, dar supuse unei severe discipline" (N. Iorga, *Op. cit.*). Prin venirea romanilor[7] (secolul al II-lea), educația estetică primește un impuls puternic spre *îmbinarea frumosului cu utilul*; se construiesc terme și apeducte ornamentate, clădiri cu socluri și pereți colorați etc. Ca urmare a creștinării dacilor romanizați, arta și educația artistică dobîndesc o orientare religioasă: se construiesc basilici, dar se confecționează în continuare și obiecte artistice și obiecte de uz casnic, descoperite de săpăturile arheologice pe întreg cuprinsul României (în Transilvania, Moldova și Țara Românească), de-a lungul tuturor secolelor, pînă în orînduirea feudală.

În epoca feudală, cartea fiind scumpă și rară, cultivarea sentimentelor morale și estetice se urmărește, în primul rînd, prin muzică, pictură și ritualuri religioase solemne, care vorbesc tuturor. Acest proces educativ continuu de educație prin artă are loc și pe cuprinsul patriei noastre[8], unde îmbracă aspecte naționale specifice. Artele și educația artistică se dezvoltă în continuare în cadrul preocupărilor poporului, în cadrul școlilor vremii și al mănăstirilor.

Principalele construcții arhitectonice ale epocii sînt bisericile. Ele impresionează nu prin dimensiuni, cum se întîmplă în alte țări, ci prin finețea lucrului și a gustului, printr-un echilibru subtil și minuțios. Reținatenția arhitectura și sculptura-broderie la Curtea de Argeș (1517) și la mănăstirea Trei Ierarhi (1640). De asemenea, pictura murală interioară și exterioară este de un colorit inegalabil: „Creația meșterilor autohtoni — scrie cunoscutul istoric al artei, M. V. Alpatov — comportă elemente de o *deosebită originalitate* în cazul picturilor murale executate în seco-

---

[4] R. Vulpe, *Historie ancienne de la Dobroudja*, București, 1938; D. M. Pippidi, *Histria și Callatis în secolul III—II î.e.n.*, în vol. *Contribuții la istoria veche a României*; *ibidem*, *Stabilirea pe teritoriul Dobrogei a primelor orașe*, în *Istoria României*, București, 1960.

[5] V. Canarache ș.a., *Tezaurul de sculpturi de la Tomis*, București, 1966.

[6] C. Daicoviciu, *La Transylvanie dans l'antiquité*, București, 1945; V. Pîrvan, *Getica. O protoistorie a Daciei*, *București 1926*; H. Daicoviciu, *Dacii*, București, 1965,

[7] D. Tudor, *Oltenia romană*, București, 1958; * * * *Istoria României*, vol. I, București, 1960, p. 345—567.

[8] * * * *Istoria României*, vol. III, București, 1964, p. 314; V. Vătășianu, *Istoria artei feudale în Țările Române*, vol. I, București, 1959; I. D. Ștefănescu, *L'évolution de la peinture religieuse en Bucovine et en Moldavie*, Paris, 1928; *La peinture religieuse en Valachie et en Transylvanie depuis les origines jusqu'au XIX-e siècle*, Paris, 1932.

lele XV—XVI în numeroase biserici din Moldova: Voroneț, Sucevița, Arbora. Artiștii care le-au creat nu s-au dovedit preocupați de aspectul dogmatic al iconografiei. Ei au creat o *artă originală, plină de dragoste de viață, atrăgătoare și plină de culoare (s.n.)* Meșterii moldoveni zugrăveau pereții exteriori ai bisericilor fără să se teamă de faptul că culorile din natură ar putea să le facă să pălească. „În nici o țară din Europa... nu vom găsi ceva cît de cît asemănător cu aceste biserici, ale căror culori scînteiază pe verdele poienilor din frumoasa Moldovă" [9].

În fine, sînt semnificative broderiile din fir de aur și mătase realizate cu un simț al proporțiilor și al culorii cu totul remarcabil, cum sînt cele expuse în muzeul mănăstirii Putna; la aceeași înălțime artistică se ridică ornamentarea cărților de ritual cu splendide chenare colorate.

O privire retrospectivă subliniază că întreaga artă feudală românească este rodul unui excepțional simț al culorii, al sensibilității față de ritm și de nuanțe, al unui rafinament deosebit și al unei imaginații vii și bine călăuzite, calități artistice care presupun o acumulare, deci un proces educativ continuu și de durată. El s-a desfășurat, ca pretutindeni, pe două căi: prin ucenicie pe lîngă maiștri și prin școli; școli modeste, așa cum le îngăduia epoca, dar cu funcții și rezultate educative importante: școala lui Toma de la mănăstirea Humor (secolul al XV-lea), cea de pe lîngă mitropolia din Tîrgoviște (secolul al XVII-lea), cea de la mănăstirea Peri (secolul al XVI-lea) din Transilvania, ș.a.

În școlile timpului se preda muzica sub formă de cîntări bisericești (la școala de la mănăstirea Putna [10] între anii 1493—1581). Se cunosc profesorii de muzică din acea vreme: Eustatie și Antonie, ambii și autori de lucrări muzicale.

În secolul al XVI-lea apar *primele elemente de teorie a educației estetice*, sub forma unor îndrumări pentru predarea muzicii [11], și altele pentru pictură, numite izvoade și erminii [12]. Ele indică trecerea de la etapa educației artistice empirice la cea întemeiată pe teorie.

Renașterea, care prin orientarea ei filozofică, a adus pretutindeni o înviorare a spiritelor și o accentuare a literaturii și artei laice, a produs și o înviorare a educației estetice. De la cronica mănăstirească se trece la cronica și literatura laică (Grigore Ureche, Miron Costin, Stolnicul Constantin Cantacuzino, Dimitrie Cantemir etc.), dominantă fiind preocuparea formării omului, a umanizării lui (literatura parenetică, de edificare).

De la jumătatea secolului al XVIII-lea, o dată cu începuturile descompunerii feudalismului și dezvoltării orînduirii burgheze, două direcții culturale fecundează atît creația artistică, cît și educația estetică: arta

---

[9] M. V. Alpatov, *Istoria artei*, vol. I, Trad. din l. rusă, București 1962, p. 374,

[10] Șt. Bîrsănescu, *Școala greco-slavo-românească de la mănăstirea Putna*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1966; M. Berza, *Cultura moldovenească în timpul lui Ștefan cel Mare*, București, 1964.

[11] *Biblioteca Centrală Universitară*, Iași, Manuscris, cota 266, III, 88.

[12] Ștefan Meteș, *Istoria bisericii și a vieții românilor din Transilvania*, vol. I, Sibiu, 1935.

cultă se inspiră tot mai mult din cea populară, iar arta laică, profană, cunoaște o dezvoltare deosebită. În școli, elevii încep să pregătească și să joace piese de teatru. Mai întîi, elevii școlilor din Brașov și Sibiu (Transilvania), apoi cei de la Academia domnească din Iași (1714—1821) și de la Academia Sfîntu Sava din București (1694—1821).

De-a lungul acestor secole cu istorie zbuciumată, arta — prin faptul că a exprimat sufletul și năzuințele poporului — și educația estetică, prin aceea că a determinat circulația valorilor, au constituit un factor de menținere a unității spirituale și de pregătire pentru unitatea politică. „Continuitatea națională, scrie Tudor Vianu, este la noi mai mult internă decît externă, mai mult un lanț de suflete, decît o transmisiune de bunuri" [13].

★

Secolul al XIX-lea — secolul lui Alecsandri, Eminescu și Creangă — este în România perioada unei puternice înfloriri a culturii artistice și totodată secolul organizării largi a învățămîntului de stat. Educația estetică este amplificată și diversificată, datorită dezvoltării multilaterale a culturii artistice : literare, plastice, muzicale etc. Cultura literară cunoaște, în cadrul secolului, o perioadă de înflorire prin apariția unor reviste : „Curierul românesc " și „Albina românească" (1829), „Dacia literară", (1840), „Convorbiri literare" (1867), „Contemporanul" (1381) ș.a. ; prin înființarea unor societăți literare și artistice : Societatea literală de la Sibiu (1821) și cea înființată la București (1827), Societatea filarmonică (1834), Junimea (1863) ș.a. ; prin activitatea revoluționară a scriitorilor din perioada 1848 și mai ales a marilor clasici din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Concomitent, studiile de critică și istorie a artei, foarte numeroase și importante, stimulează și orientează educația estetică, furnizînd criterii de apreciere și cultivînd gustul publicului.

Se stabilește acum, încă la începutul secolului al XIX-lea, contactul cu marea muzică europeană, cu Mozart [14] și Beethoven : „principesa Ralu, fiica domnitorului Caragea, oferea invitaților săi concerte de muzică occidentală, iar din 1812 îi făcea să asculte operele lui Beethoven" [15]. La 1840 se înființează Teatrul Național din Iași, care face începutul difuzării prin spectacole a culturii dramatice și stimulează creația literar-dramatică.

Orientarea spre literatura și arta populară devine, prin programul „Daciei literare" (1840), un program al multor artiști creatori și totodată o atitudine cu numeroase implicații estetice și sociale.

Pe plan școlar, prin legea din 1864, care organizează învățămîntul de stat, educația estetică începe să se realizeze în mod mai sistematic, pe baza planurilor și a programelor disciplinelor artistice. În același timp, pe urma unor asociații artistice mai vechi, ia ființă învățămîntul artistic

---

[13] Tudor Vianu, *Studii de literatură română*, București, 1965, p. 485.
[14] * * * *Istoria României*, vol. III, București, 1964.
[15] Robert Bernard, *Histoire de la musique*, t. III, Paris, 1250.

superior, sub formă de conservatoare de muzică și academii de arte frumoase, la Iași și la București. Intelectualismul herbartian rămîne, însă, pînă după primul război mondial, dominant în viața școlii, orientînd spre o cultură livrescă, spre o „școală a cărții", cum o vor numi reprezentanții „Educației noi", școală care neglija educația sentimentelor și educația estetică.

*

România și mișcarea educației artistice (Kunsterziehungsbewegung). Cînd la sfîrșitul secolului trecut și la începutul secolului nostru în cultura europeană se declanșează o reacție antiintelectuală și antiutilitaristă, asociată cu o mișcare de educație artistică, România participă la ea în mod receptiv și activ. Prin contactul cu ideile și valorile universale, estetica și pedagogia estetică românească se îmbogățesc și în același timp se afirmă corespunzător formației spirituale a poporului.

Pe plan social, încă înainte de înființarea Federației Internaționale a Educației prin Artă [16], revista „Vatra" [17] (1894—1895), de exemplu, întreprinde o susținută acțiune de popularizare a culturii plastice și de prezentare, în condiții grafice foarte bune, a unor reproduceri însoțite de explicații (Murillo—Maria cu Isus, Leonardo da Vinci—Cina cea de taină, Seifert — Toată numai trandafiri ș.a.). Prin comentarii, autorii se arată preocupați de a face educație prin artă, urmărind să stimuleze interesul și dragostea pentru valorile estetice și etice, să cultive sentimente delicate față de frumusețile naturii, grijă față de propria conduită etc.

Mai vie și mai amplă încă decît mișcarea de propagare a culturii plastice este cea preocupată de difuzarea literaturii și de formarea gustului literar. Venind la puțin timp după ce opera celui mai mare poet român — Mihai Eminescu — îmbogățise patrimoniul literaturii noastre, această mișcare este susținută de o pleiadă de scriitori (Caragiale, Vlahuță, Coșbuc) și de grupări literare care-și exprimă crezul prin reviste ca : „Luceafărul", „Semănătorul", „Viața românească". Semnificativă pentru aceste preocupări este întemeierea, în 1895, a „Bibliotecii pentru toți", care publică în tiraje mari și la prețuri modeste marile opere ale literaturii românești și universale. Ca și în celelalte țări europene, folclorul este prețuit și folosit ca mijloc de educație școlară și socială. „Poezia populară a pătruns în sufletele noastre, scria Titu Maiorescu. Eminescu s-a inspirat de-a dreptul din ea, Coșbuc și Goga se dezvoltă pe urma lui, iar în miile de școlari și studenți ai generației de astăzi lucrează mai departe formele acestor poeți astfel înviorați și încetul cu încetul rădăcina populară împlîntată de Alecsandri crește și rodește" [18].

Pe plan școlar, o dată cu modernizarea învățămîntului în spiritul cerut de știința vremii, disciplinelor artistice li se rezervă un loc și un rol mai important. Acest lucru îl preconiza ministrul învățămîntului, Spiru Haret, în 1903, astfel : „Pentru a fi complet, învățămîntul trebuie

[16] J. A. Soika, *Durchbuch zur Einheit*, „Der Pelikan" nr. 66/1964.
[17] Revista „Vatra", București, 1894—1895.
[18] Titu Maiorescu, *Critice*, București, 1966, p. 608—609.

să aibă grijă nu numai de cultivarea gîndirii, îmbogățind-o cu numeroase cunoștințe, ci, de asemenea, de cultivarea inimii, a sentimentelor și de formarea caracterului... Se acordă prin noua lege o atenție egală educației fizice și artistice, muzicii și desenului, așa încît ele să facă parte atît din învățămîntul primar, cît și din învățămîntul secundar" [19]. Totuși, disciplinele artistice nu au dobîndit nici conținutul și nici prestigiul necesar înrîuririi efective a personalității.

Teoria educației estetice se dezvoltă în România, ca și în întreaga Europă, în lumina progreselor esteticii și pe baza introducerii metodelor exacte în cercetarea pedagogică. Începe să se precizeze raportul dintre estetică și pedagogia estetică și astfel educația estetică devine un obiect de studiu, iar studiul începe să fie întreprins cu metode experimentale.

Mai întîi, trebuie relevate contribuțiile pedagogice ale unor esteticieni și critici de artă. În tratatul de „Estetică" [20], Tudor Vianu, cercetînd raportul artă-om și configurația emoției estetice, conchide că problema formării personalității a fost pusă sub influența progreselor estetice și că ea nu poate fi tratată distinct de problema valorii formative a artelor. Remarcînd continuitatea, originalitatea și valoarea culturii estetice românești, Garabet Ibrăileanu sublinia teza că dezvoltarea culturii a însemnat la noi mereu asimilare și afirmare, deci receptivitate față de valorile universale și promovare a specificului național. Fondul spiritual autohton s-a îmbogățit și în același timp s-a păstrat și s-a afirmat prin contactul cu valorile artei universale. Pe aceeași linie a propagării culturii artistice lucrează, animați de principii înalte, un șir de eminenți esteticieni și creatori de artă.

Între cele două războaie mondiale, în critica literară de artă se înfruntă două direcții extremiste — tradiționalismul și modernismul — și ele au avut implicații în educația estetică. Aceste direcții au influențat arta și educația, dar nu au avut rolul determinant, care mereu a revenit orientării realiste, susținute de reviste ca „Viața românească" și altele —care au stat sub directa influență a mișcării muncitorești —, de mari scriitori (Sadoveanu, Rebreanu, Arghezi ș.a.), de mari artiști plastici (Brîncuși, Băncilă, Tonitza ș.a.), de mari muzicieni (George Enescu).

Cercetările de pedagogie estetică ale acestei perioade constau în studii și lucrări bine documentate, preocupate, în spiritul epocii, de eliberarea disciplinelor artistice de didacticism și de sporirea valorii lor formative. Florența Pretorian, cunoscătoare a ideilor și experiențelor întreprinse în cadrul „Educației noi", organizează în București o serie de cercetări referitoare la predarea desenului; ea conchide în favoarea desenului liber, cerînd părăsirea desenului tradițional, imitativ și propunînd „o metodă a noastră de desen, care să se inspire de aproape din cerințele vieții sociale și economice, care să facă legătura între tradiția artei noastre populare și aspirațiile generației de astăzi" [21].

---

[19] Spiru Haret, *Rapport sur l'activité du Ministère de l'Instruction Publique* Bucarest, 1903, p. 13.

[20] Tudor Vianu, *Estetica*, 2 vol. București, 1934—1936.

[21] Florența Pretorian, *Desenul liber și noile metode*, București, 1934, p. 38.

La Iași, pedagogul Constantin Mureșanu, care-și trecuse doctoratul cu lucrarea *L'Éducation de l'adolescent par la composition libre* (Neuchatel, 1930), este un animator al pedagogiei estetice care inițiază interesante cercetări experimentale. Pornind de la teza că „cei mai buni colaboratori ai profesorului de educație morală sînt colegii lui de limba română, muzică, desen și pictură", el organizează un ingenios experiment împreună cu un profesor al Academiei de arte frumoase. Concluziile consunau cu cele ale pedagogiei vremii : educația morală s-a întemeiat prea mult pe lecțiuni teoretice, cînd ea ar avea nevoie în primul rînd „de mediul prielnic al artei care să mobilizeze puternic sufletul adolescent" [22].

Pedagogia estetică românească era în constituire și pornise pe un drum bun, dar, prin comparație cu celelalte teme ale pedagogiei, cea a educației estetice a fost abordată mult mai puțin.

În schimb contactul formativ cu arta și cu frumosul naturii a reprezentat o permanență în viața poporului : cîntecul, poezia, culoarea i-au modelat sufletul și atitudinile și i-au susținut năzuințele. Așa, factorul estetic a fost integrat în viață, iar atitudinea estetică a devenit o atitudine față de sine și de semeni, față de viața cotidiană și de activitate. Totuși, deși permanentă în viața socială, educația estetică a rămas, ca și în alte țări, un proces limitat și inegal înfăptuit, lipsit de plenitudinea cerută de progresul artelor și de idealul personalității armonios cultivate.

★

După al doilea război mondial, în România socialistă intervin prefaceri profunde de ordin social, economic și cultural. Mutațiile de ordin social au condus la mutații de ordin cultural-pedagogic, iar printre acestea cea înfăptuită în sfera educației estetice este printre cele mai semnificative. Procesul este în curs, iar succesele obținute, care în această epocă de prefaceri adînci devin repede nesatisfăcătoare, îndeamnă spre noi acțiuni de perfecționare.

Dacă în jurul anului 1900 s-a trecut de la educația estetică limitată și fără bază organizatorică, la instrucția artistică sistematizată în planuri și programe, în deceniile de după al doilea război mondial se urmărește trecerea de la instrucția artistică la educația estetică formativă și de la educația estetică școlară la generalizarea educației estetice în viața societății. Principalele direcții de lucru ale pedagogilor artei din România sînt generate de aceste țeluri educative.

Generalizarea educației estetice realizată cu mijloacele și pe baza programului cultural al statului socialist, determinarea unui contact mai fecund între tineretul școlar și cultura estetică, precum și între adulți și cultura estetică, sînt animate de ideea că prin artă poporul își descoperă mai deplin potențele spirituale și își afirmă astfel personalitatea.

[22] C. Mateescu și C. Mureșanu, *Educația morală prin artă. Încercare experimentală*, Iași, 1937, p. 6.

Sporirea valorii formative a disciplinelor artistice este urmărită prin descongestionarea programelor și a manualelor, prin selectarea mai atentă a autorilor și a textelor sau exemplificărilor și prin combaterea didacticismului și a sociologismului în predarea literaturii, a istoriei muzicii și a istoriei artelor plastice. Trecerea de la învățămîntul artistic tradițional, *cu valoare educativă scăzută*, la educația estetică formativă presupune nu numai o transformare a instrumentelor de lucru (programe, manuale, mijloace didactice), ci și o modificare a concepției, a viziunii profesorilor asupra obiectelor. Această modificare se înfăptuiește cu insistență, fără a fi totuși scutită de anumite dificultăți : pe de o parte, tradiția, pe de alta, dorința de a da disciplinelor predate un conținut cît mai precis, îi îndeamnă pe profesori să acorde mai multă atenție datelor, definițiilor și faptelor, decît contactului emoțional cu opera de artă. Astfel, istoria și teoria artei, destinate a fi un factor stimulativ și orientativ în relația dintre elevi și creațiile artistice, pot deveni uneori un redutabil obstacol.

Modificarea raportului tradițional dintre iubitorul de artă și opera artistică, raport care se reducea la receptarea estetică și presupunea un anumit grad de pasivitate al spectatorului. Pentru determinarea unui contact fecund și formativ între tineret și literatură, muzică, pictură, teatru, se stimulează spiritul critic și judecățile de apreciere, aptitudinile interpretative și creatoare, precum și preocuparea de a integra lecțiile furnizate de artă în activitatea profesională și în viața cotidiană. Se trece astfel de la perceperea estetică înfăptuită pe baza opoziției ireductibile dintre spectator și creatorul de artă, la o asimilare profundă, activă și creatoare, înfăptuită cu preocupări și dispoziții spirituale variate și superioare.

Modernizarea educației estetice și extinderea cîmpului ei de activitate potrivit cerințelor societății socialiste și progreselor esteticii generale. Se urmărește completarea educației artistice, reduse pînă de curînd la literatură, muzică și pictură, prin inițierea tineretului în domeniul dramaturgiei și al coregrafiei. Totodată, se urmărește completarea educației estetice, reduse pînă de curînd la educația artistică, prin introducerea unor noi direcții de lucru : 1. educația estetică urbanistică ; 2. educația estetică profesională ; 3. educația estetică pentru viața socială ; 4. educația pentru frumosul naturii. Deocamdată, în aceste noi direcții s-au făcut, ca și în alte țări, numai începuturi, dar ele au evidențiat mai puternic, necesitatea perfecționării și completării culturii estetice școlare.

Depistarea și cultivarea talentelor a devenit o preocupare de frunte a pedagogilor din domeniul artei, înfăptuită atît printr-un sistem de școli speciale (școli generale și licee artistice muzicale, plastice, coregrafice), cît și prin activități și concursuri artistice pentru tineri și adulți. Mișcarea artiștilor amatori reprezintă pe plan social un excelent mijloc de cultură și de cultivare estetică și ea depistează și angajează într-o activitate sistematică tineri și vîrstnici de cele mai diferite profesiuni. Remarcăm totodată ridicarea artistică a provinciei, a tuturor regiunilor, prin crearea de teatre, filarmonici și școli de artă, prin apariția revistelor de cultură.

Sub raport pedagogic rămîne încă nerezolvată chestiunea pregătirii viitorilor profesori de literatură, muzică, pictură, coregrafie, în vederea cultivării cu metode științifice moderne a talentelor artistice.

Pedagogia estetică românească se dezvoltă pe linia unei sinteze între tradițiile artistice ale poporului și imperativele culturale ale societății socialiste, între experiența estetică națională și experiența mondială, între concluziile desprinse din practica educativă și principiile filozofiei materialist-dialectice, între aspirațiile artistice ale tineretului nostru și țelurile nobile ale INSEA. Considerăm că avem de cercetat probleme culturale specifice poporului și statului român, dar că, soluționarea lor nu este posibilă fără cunoașterea rezultatelor cercetării mondiale și fără participarea la marea mișcare contemporană, preocupată de creșterea influenței artei în formația personalității.

Ne interesează, de aceea, rezultatele obținute de liceele artistice din R. P. Polonă [23], sau direcțiile mișcării educației prin artă din R. S. Cehoslovacă [24]. Luăm act cu satisfacție atît de cutezătoarele discuții despre locul artelor care au precedat reforma franceză, cît și de noua organizare a educației estetice în școala franceză [25].

Pe baza progreselor înregistrate de procesul educației estetice în viața școlii și a societății, pedagogia estetică românească a cunoscut în ultimii ani o remarcabilă creștere cantitativă și calitativă. Pe de o parte, s-a precizat cîmpul de lucru specific pedagogiei estetice (prin delimitări față de estetică) și s-a perfecționat metodologia cercetării științifice. Pe de altă parte, s-au inițiat noi direcții de cercetare, cu preocupare de a completa și diferența educația estetică în funcție de vîrste și de tipuri de școli. Astfel, se întreprind : 1) Studii de estetică a învățămîntului, concepută ca aplicare a legilor frumosului în procesul didactic în scopul sporirii eficienței lui ; 2) Studii asupra educației estetice profesionale, concepute ca pregătire pentru integrarea frumosului în produsele muncii industriale ; 3) Studii asupra educației estetice pentru viața socială ; 4) Studii asupra componenței și conținutului culturii estetice școlare, în scopul completării și al modernizării ei.

Amploarea luată pe plan mondial de pedagogia estetică și de educația prin artă ne obligă să reflectăm cu toată atenția la tradițiile educației estetice în România, dar și la perspectivele deschise ei de societatea noastră. Sub auspiciile UNESCO-ului sau în cadrul societăților afiliate ei își desfășoară activitatea un șir de institute, centre experimentale și publicații, specializate în problemele educației estetice. În multe țări, există unități de cercetare preocupate de perfecționarea conținutului și a tehnicii educației estetice.

Considerăm că pentru valorificarea tradițiilor artistice românești și pentru perfecționarea culturii estetice școlare se impune luarea unui sis-

[23] Maurice Debesse, *L'éducation par l'art en Pologne*, „L'Éducation nationale" nr. 25/1962.

[24] Jaromir Uzdil, *Les arts plastiques dans l'éducation*, Prague, 1964.

[25] Christian Fouchet, *La réforme de l'enseignement à L'Assemblée Nationale*, „L'Éducation nationale" nr. 20/1965 ; UNESCO, *L'Éducation dans le monde*, Paris, 1963, p. 653—673 ; *La réforme de l'enseignement*, Dossiers documentaires, avril, 1960.

tem de măsuri : 1. Înființarea unei secții de educație estetică în cadrul Academiei Republicii Socialiste România sau în cadrul Institutului de științe pedagogice ; 2. Crearea unor școli experimentale sau a unor *școli-laborator* (în sensul exact al expresiei), în scopul verificării direcțiilor de perfecționare a educației estetice ; 3. Transformarea uneia dintre revistele de cultură (care, în totalitatea lor abordează, de regulă, dar nesistematic și problemele educației estetice) în *revistă de pedagogie a artei.*

ВЗГЛЯД НА ИСТОРИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РУМЫНИИ

(Резюме)

Данный очерк представляет собой взгляд на историю эстетического воспитания в Румынии, начиная с первого периода образования и доходя до наших дней; авторы анализируют в особенности участие румынской педагогики в Движение художественного воспитания (Kunsterziehungsbewegung) *в начале XX-го века, а также современный период, характеризующийся обобщением эстетического воспитания и развитием исследований эстетической педагогики.*

Начала эстетического воситания в Румынии уходят в далекое прошлое; они связаны с легендарной фигурой Орфея Тракийского. В дальнейшем Румыния принимала активное и рецептивное участие в культурной жизни Европы. Авторы приходят к выводу о том, что на протяжении веков, искусство выражающее душу и стремления народа и эстетическое воспитание, осуществлющее передвижение и ассимиляцию ценностей внесли свой вклад в формировании и преемственности румынского народа.

Анализируя эволюцию эстетического воспитания на школьном уровне и устанавливая главнейшие его этапы, авторы подчеркивают, что в преподавании эстетических дисциплин произошло усовершенстование содержания и дидактической техники, факт, указывающий на переход к эстетическому многостороннему и формативному воспитанию.

За характеристикой эстетического воспитания в социалистическом обществе следует описание направлений усовершенствования эстетической школьной культуры, техники ее передачи и исследований эстетической педагогики.

APERÇU SUR L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE EN ROUMANIE DEPUIS LES ORIGINES JUSQU'À NOS JOURS

(Résumé)

Les auteurs entreprennent une étude de pédagogie historique sur l'éducation esthétique en Roumanie depuis les origines jusqu'à nos jours, insistant tout particulièrement sur l'apport de la pédagogie roumaine au Mouvement de l'éducation artistique (Kunsterziehungsbewegung) du début du XX-a siècle, et sur l'étape actuelle caractérisée par la généralisation de l'éducation esthétique et par le développement des recherches de pédagogie esthétique.

Après avoir prouvé que les débuts de l'éducation esthétique sur le territoire de la Roumanie sont très anciens, datant depuis le légendaire Orphée de Thrace et que la Roumanie a pris une part active au mouvement culturel européen, les auteurs concluent que l'art, exprimant le long des siècles l'âme et les espérances du peuple, et l'éducation esthétique, réalisant la circulation et l'assimilation des valeurs, ont contribué, les deux, à assurer la continuité du peuple roumain.

Analysant l'évolution de l'éducation esthétique sur le plan scolaire et établissant les principales étapes, les auteurs observent que dans l'enseignement des disciplines artistiques sont intervenus une série d'actes de perfectionnement du contenu et de la technique didactiques qui marquent le passage de l'instruction artistique à valeur éducative réduites, à l'education artistique multilatérale et formative.

Ensuite, les auteurs caractérisent l'éducation esthétique dans la société socialiste roumaine et présentent les directions de perfectionnement du contenu de la culture esthétique scolaire, de la technique de sa transmission et des recherches de pédagogie esthétique.

A SURVEY OF ROMANIAN AESTHETIC EDUCATION, PAST AND PRESENT

(Abstract)

This survey of Romanian aesthetic education, past and present, concentrates chiefly on the Romanian contribution to the Kunsterziehungsbewegung *(arts education movement) of the early 20 th c. and on the present period when aesthetic education has become general in both theory and practice.*

The early beginnings of aesthetic education on Romanian soil go as far back as the legend of Orpheus of Tracia. The fact remains that Romania has always been a part of the European cultural movement. Arts, say the authors, expressing the people's soul and aspirations throughout the centuries, and aesthetic education, ensuring the dissemination and assimilation of cultural assets, have both made for the continuity of the Romanian people on this territory.

Following an analysis of aesthetic education in school, the authors say that some good progress has been made in the teaching of arts, which marks the passage from an arts education of limited educational value to a genuine arts education, multilateral and formative in character.

The article concludes with a presentation of the lines of development of aesthetic culture and its teaching in school, and of some aesthetic education research.

Instrucţia programată şi învăţarea prin modele utilizate în predarea gramaticii şi a ortografiei limbii române

Conf. univ. GEORGETA MUNTEANU
Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj

Studiul gramaticii în şcoală comportă încă o serie de dificultăţi, determinate, pe de o parte, de caracterul abstract al cunoştinţelor şi de complexitatea deprinderilor ortografice ce trebuie formate în legătură cu aceste cunoştinţe, iar pe de altă parte, de unele deficienţe inerente sistemului tradiţional de predare.

Apreciind procesul de transmitere şi de însuşire a cunoştinţelor din punct de vedere cibernetic, observăm că în sistemul tradiţional acest proces nu funcţionează cu maximum de eficienţă [1].

Analizînd procesul de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor gramaticale din punctul de vedere al teoriei informaţiei, al comenzii şi controlului se pot distinge trei etape importante : a) transmiterea informaţiei didactice de către profesor elevului (respectiv transmiterea cunoştinţelor gramaticale) ; b) recepţionarea şi asimilarea de către elev a informaţiei primite (respectiv însuşirea regulilor, definiţiilor şi formelor diferitelor categorii gramaticale) ; c) controlul profesorului asupra însuşirii de către elev a informaţiei, deci transmiterea de la elev la profesor a informaţiei asupra volumului de cunoştinţe asimilate (aferentaţie inversă).

În desfăşurarea lecţiilor de gramatică în condiţii ideale, cantitatea de informaţie emisă de profesor ar trebui să fie egală cu cantitatea de informaţie percepută şi asimilată de fiecare elev. Altfel spus, volumul de cunoştinţe de gramatică, prevăzut în programele de învăţămînt, pe care îl transmite profesorul în fiecare lecţie, ar trebui să fie aproape integral asimilat de toţi elevii clasei respective. În realitate însă, cantitatea de informaţie percepută de elevi este întotdeauna mai mică decît cea emisă de profesor, deoarece în acest proces de emisie şi percepţie a informaţiei intervin o serie de perturbaţii de ordin metodic, datorite predării profesorului, sau de ordin psihologic, determinate de particularităţile psihice ale fiecărui elev. În învăţămîntul tradiţional, profesorul îşi adaptează (de obicei) transmiterea cunoştinţelor la nivelul elevilor mijlocii. Elevii cu gîndire rapidă se plictisesc sau îşi pierd interesul, în timp ce elevii cu un ritm de activitate intelectuală mai lentă nu pot urmări şi nu pot asimila decît într-o mică măsură explicaţiile profesorului. Dar dificultăţile nu constau numai în memorarea formelor şi definiţiilor, ci în însuşirea conştientă, în înţelegerea categoriilor gramaticale

[1] V. Bunescu, *Pedagogia cibernetică şi instruirea programată*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965, p. 113—158.

și a ortogramelor, și mai ales în slaba capacitate a elevilor de a opera independent și ușor cu cunoștințele gramaticale și ortografice însușite. Este firesc ca în aceste condiții să se caute metode noi, care să contribuie la sporirea eficienței studiului gramaticii în școală. Articolul de față prezintă o serie de experimente care au avut scopul de a studia eficiența instruirii programate și a utilizării „modelelor" în predarea morfologiei și a ortografiei la clasa a V-a.

Metodica cercetării. Cercetarea a pornit de la ipoteza că instruirea programată, datorită principiilor și avantajelor cunoscute, poate asigura condiții mai bune pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor gramaticale, precum și pentru formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a opera independent cu categoriile gramaticale însușite.

În precizarea acestei ipoteze am avut în vedere posibilitățile instruirii programate de a asigura o ordine mai logică și mai sistematică, o dozare mai precisă a „informației", o evoluție a cunoștințelor, precum și condiții optime pentru intensificarea activității de învățare și stimulare a proceselor de gîndire și posibilitatea de a controla permanent volumul de cunoștințe însușit de toți elevii în fiecare lecție.

Cercetarea privind aplicarea învățării programate s-a desfășurat în mai multe etape, începînd din 1963.

În prima etapă, s-au predat 4 lecții, studiindu-se contribuția instrucției programate la înțelegerea și însușirea categoriilor de adverb, prepoziție și conjuncție [2], la două clase.

În etapa a doua, s-a aplicat instrucția programată timp de 11 săptămîni într-un număr de 21 lecții, la trei clase a V-a, predîndu-se capitolul „verb" și reluîndu-se părțile de vorbire neflexibile [3], cu scopul de a vedea rezultatele utilizării acestui mod de predare pe un timp mai îndelungat.

În etapa a treia, instrucția programată s-a aplicat într-un număr de 10 lecții, la patru clase a V-a, predîndu-se capitolul „substantiv", cu scopul de a studia capacitatea elevilor de a opera cu noțiunile însușite și eficiența acestei metode pentru formarea deprinderilor ortografice.

În toate etapele folosirii instruirii programate, s-a lucrat cu două categorii de clase : experimentale și de control. La clasele experimentale a avut loc un proces de instruire programată care a înlocuit lecția orală, elevii fiind obligați să-și însușească materialul prin activitate independentă, lucrînd fiecare, în ritmul propriu, pe baza textului programat, în toată ora, sub supravegherea experimentatorului. La clasele de control, lecțiile s-au desfășurat pe baza metodicii tradiționale, fiind predate de profesori cu îndelungată experiență didactică.

---

[2] Rezultatele s-au publicat în articolul *Eficiența instruirii programate în predarea gramaticii* elaborat în colaborare cu I. Radu, publicat în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series psyhologia-paedagogia", 1965.

[3] Rezultatele s-au publicat în articolul *Aspecte pedagogice ale aplicării învățămîntului programat în predarea morfologiei* elaborat în colaborare cu D. Salade, publicat în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series psyhologia-paedagogia", 1966.

În alcătuirea programelor s-a ținut seama de specificul de vîrstă al elevilor, de prevederile programei școlare la clasa respectivă și de încadrarea instruirii programate în sistemul școlar și în tipurile de lecții cunoscute.

În ceea ce privește volumul de cunoștințe, avîndu-se în vedere calitatea instruirii programate de a asigura o învățare mai rapidă, au fost introduse, în materialul programat, un număr sporit de noțiuni, un volum de cunoștințe suplimentare, cerute de logica fenomenelor gramaticale respective, apreciind că astfel se ușurează înțelegerea anumitor probleme (de exemplu viitorul al II-lea indicativ, prezentul și perfectul conjunctiv și optativ, gerunziul și supinul — la verb; toate funcțiunile la cazul acuzativ al substantivului etc.).

S-a avut în vedere și interdependența care trebuie să existe între teoria învățării și instrucția programată, așa cum preconizează A. N. Leontiev și P. I. Galperin [4], ca să se asigure o dată cu programarea materialului și programarea acțiunilor mintale ce sînt implicate în procesul învățării. S-a ținut seama și de etapele procesului de formare a noțiunilor gramaticale, precum și de necesitatea repetării cunoștințelor, în vederea asimilării mai temeinice a acestora, precum și de eficiența unui sistem complex de exerciții pentru formarea și dezvoltarea capacității de a opera cu categoriile respective.

În elaborarea programelor s-a aplicat sistemul liniar Skinner, luîndu-se în considerare și experiența altor autori [5], precum și criticile și argumentele aduse împotriva și în favoarea instruirii programate în diferite studii. S-au respectat și principiile cunoscute ale programării menționate în lucrări de sinteză de diferiți autori (E. Frey, G. Décote, P. Oléron, M. Montmollin).

Spre deosebire de programele obișnuite, „răspunsurile de control" — întăririle — nu au fost distribuite la fiecare pas, ci numai la secvențele care pretindeau răspunsuri mai complexe sau mai dificile, la cele care puneau probleme cheie sau la cadrele cu implicații ortografice (această încercare, după cum relevă P. Oléron, au mai făcut-o și alți autori, comparînd situații în care procentul întăririlor varia între 0 și 100, fără să se găsească diferențe semnificative între subiecți). În distribuirea răspunsurilor de control numai la anumite secvențe s-a pornit

---

[4] A. N. Leontiev, P. I. Galperin, *Teoriia usvoeniia znanii i programmi rovannoe obucenie*, „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1964.

[5] L. Couffignal, *L'enseignement programmé*, „l'Éducation nationale" nr. 30—31, Paris, 1963, și *La pédagogie cybernétique „La cybernétique et la pédagogie cybernétique"*, 1963 nr. 1, Cram David, traduit par Ch. Métais, *Presentation de „Machines á enseigner", et de la Programation Pédagogique*, Gauthier Villars, Paris, 1961; M. Dale Brethower, *Programmed instruction, a manual o programing techniques*, Chicago, 1963; G. Décote, *Vers l'enseignement programmé*. Gauthier Villars, Paris 1963; B. Edward Frey *Teaching machines and programmed instruction an introduction*, New York, 1963; P. Jerome Lysaugth and M. Williams Clarens, *A. Guide to Programmed Instruction*, New-York, 1963; Maurice Montmollin, *L'enseignement programmé*, P.U.F., Paris, 1965; P. Oléron, *Instruction à l'enseignement programmé*, „Enfance", 1964, 1; Ștefania Popescu, *Folosirea instruirii programate în predarea sintaxei propoziției la clasa a V-a*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965.

de la ipoteza (pe care experimentarea a dovedit-o justă) că indicațiile textului programat și succesiunea strict lineară a pașilor, pot conduce pe elevi să observe și să analizeze independent fenomenul gramatical, fără a comite greșeli.

În construirea programelor, secvențele s-au organizat ținîndu-se seama atît de logica specifică fenomenului gramatical respectiv, cît și de cerințele psiho-pedagogice ale învățării.

Rezolvarea textelor programate pretindea elevilor o complexitate de activități variate, observarea unor aspecte caracteristice ale noțiunilor, analiza unor fenomene gramaticale în exemple, clasificarea și gruparea elementelor specifice ale noțiunilor în diferite feluri de tabele, construirea unor răspunsuri, completarea unor texte, alegerea răspunsului corect dintr-o serie de răspunsuri date, pentru fixarea notelor specifice ale definițiilor, opunerea și compararea unor categorii gramaticale care ar fi putut da loc la confuzii etc.

S-au folosit mai multe categorii de texte programate :

— Prima categorie — cele mai numeroase — au avut scopul de a introduce noțiuni noi. Secvențele acestor texte au fost clasificate în secvențe : „informații — răspuns", „reguli — definiții", „întăriri — confirmări" ale corectitudinii răspunsului și „exerciții aplicative".

Fiecare text programat pentru o lecție îmbina „manualul" cu „caietul de studiu" și avea două părți : prima parte cuprindea un număr minim de secvențe, obligatorii a fi rezolvate de toți elevii, care asigurau însușirea noțiunii respective. În partea a doua, erau introduse un număr de secvențe suplimentare, cuprinzînd un sistem de exerciții aplicative variate și mai complexe, care erau rezervate (spre rezolvare) elevilor cu un ritm rapid de lucru și care terminau completarea volumului minim de secvențe în 25—40 minute.

— A doua categorie de texte programate, mai puține la număr, au avut scopul de a fixa, recapitula și sistematiza un șir de noțiuni însușite prin instruire programată. În aceste programe, secvențele au fost clasificate în secvențe de fixare și precizare a notelor specifice fiecărei categorii gramaticale și de reliefare a deosebirilor de alte categorii cu care s-ar fi putut confunda. Acestea alternau cu secvențe de recunoaștere și de motivare a recunoașterii categoriei respective și a caracterelor specifice. Ele solicitau operația concretizării. Cîteva secvențe pretindeau un proces de sistematizare, clasificare și generalizare. Ultimele secvențe — avînd și semnificația unor teste de verificare — aveau un caracter aplicativ, impunînd de asemenea operația concretizării și permiteau atît verificarea gradului de înțelegere a categoriilor respective, cît și a capacității de a opera cu ele. În aceste texte, secvențele de întărire s-au redus la minimum, menținîndu-se numai la problemele cheie.

— A treia categorie de texte programate, de tip text de verificare, au avut scopul de a verifica gradul de înțelegere și de însușire a noțiunilor și de a aprecia capacitatea elevilor de a opera cu noțiunile însu-

șite. Ele au cuprins un număr redus de cadre și nu au avut secvențe de confirmare. Acestea au servit ca probe de control atît la clasele cu instruire programată, cît și la cele cu învățămînt tradițional.

În etapa a treia, după terminarea celor 10 lecții cu instruire programată, cercetarea s-a continuat prin lecții în care s-a reluat predarea orală la două din clasele experimentale (A, B), dar fără a se respecta întru totul metodica tradițională a lecțiilor. S-au făcut în primul rînd modificări în sistemul de lecții, introducîndu-se mai multe lecții de fixare și predîndu-se un volum mai mare de cunoștințe în lecțiile de comunicare.

Astfel, la capitolul „pronume" s-au organizat 3 lecții de comunicare, 2 de fixare și formare a deprinderilor și 1 de recapitulare și sistematizare. Întrucît pronumele personal prezintă cele mai mari dificultăți de scriere (în modul obișnuit de predare) s-a introdus, cu caracter experimental, în fiecare lecție un sistem de scriere a unor „modele" de ortograme. În aplicarea „modelelor" de ortograme am avut în vedere cercetările întreprinse la alte discipline [6], întrucît în predarea gramaticii limbii române nu s-au întreprins pînă în prezent cercetări cu privire la eficiența aplicării modelelor.

În utilizarea „modelelor" de ortograme s-a pornit de la ipoteza că acestea au „o valoare deosebită în formarea noțiunilor științifice și a operațiilor formale", „modelul reprezentînd o redare parțială, selectivă a fenomenului modelat, determinată de un anumit scop de cunoaștere" și ușurînd „desprinderea trăsăturilor esențiale și generale, valabile pentru o întreagă categorie de obiecte sau fenomene". (B. Zörgö).

În aplicarea modelelor la însușirea unor anumite ortograme am avut în vedere și aplicarea lor în însușirea limbilor străine [7].

Termenul de „model" este similar cu termenul englez de „pattern", care înseamnă „structură", formă, schemă, tip, „model" [8].

În învățarea unei limbi, prin „pattern" — „model", se înțelege ceea ce este tipic, caracteristic și poate servi ca exemplu pentru alte forme analoage în practica exprimării. Din punct de vedere al predării se înțelege deci prin „pattern" — „un model", un exemplu concret de interes practic [9]. Aceste modele însușite de elevi servesc în procesul exprimării orale sau scrise, atît în forma învățată, cît și în alcătuirea altor construcții similare.

---

[6] B. Zörgö, *Utilizarea modelelor obiectuale în dezvoltarea gîndirii matematice la școlarul mic*, „Revista de psihologie" nr. 3, 1964, și *Despre rolul acțiunilor pe modele obiectuale în însușirea noțiunilor la elevi*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psyhologia-Paedagogia", Cluj, 1966.

[7] Robert Lado, *Language Teaching, A Scientific Approach*, Mc. Graw Hill, Inc., 1964; Walter Apelt, *Aufgaben und Grenzen der Pattern Practice* „Fremdsprachenunttericht", 6, 1964; Adrian Nicolescu, *Dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală în engleză prin însușirea structurilor limbii cu ajutorul tabelelor de substituție* în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965.

[8] Henri Pieron, *Vocabulaire de la Psychologie*, PUF, 1963.

[9] E. Semlyen, A. Ratz, *Structuri și modele în predarea limbilor străine*, în *Probleme de metodica predării disciplinelor umaniste*, Cluj, 1965.

Scopul învățării unor ortograme prin „modele" a fost însușirea unor construcții-tip care să servească, prin analogie, la formarea altor exemple similare și care să asigure astfel dezvoltarea deprinderii de scriere corectă.

În lecțiile experimentale ținute la capitolul „pronume", s-au utilizat diferite „modele" de scriere în poziții diferite a formelor neaccentuate ale pronumelui personal la dativ și acuzativ, la toate persoanele. În fiecare lecție, s-au rezervat la sfîrșitul ei 5—10 minute pentru scrierea acestor modele. Iată exemple de modele utilizate pentru persoana I dativ și acuzativ.

Modele pentru însușirea ortografiei formelor neaccentuate ale pronumelui personal

PERSOANA I DATIV

Singular	Plural
Prima grupă de modele	
mie *îmi* dă o carte	nouă *ne* dă
mie *îmi* spui o poveste	nouă *ne* spune
mie *îmi* aduce un caiet	nouă *ne* aduce
mie *îmi* ceri un caiet	nouă *ne* cere
mie *îmi* împrumuți un caiet	nouă *ne* împrumuți
A doua grupă de modele	
mi-a dat	*ne*-a dat
mi-a spus	*ne*-a spus
mi-a adus	*ne*-a adus
mi-a cerut	*ne*-a cerut
mi-a împrumutat	*ne*-a împrumutat
A treia grupă de modele	
dîndu-*mi*	dîndu-*ne*
spunîndu-*mi*	spunîndu-*ne*
aducîndu-*mi*	aducîndu-*ne*
cerîndu-*mi*	cerîndu-*ne*
împrumutîndu-*mi*	împrumutîndu-*ne*
A patra grupă de modele	
dîndu-*mi*-se	dîndu-*ni*-se
spunîndu-*mi*-se	spunîndu-*ni*-se
aducîndu-*mi*-se	aducîndu-*ni*-se
cerîndu-*mi*-se	cerîndu-*ni*-se
împrumutîndu-*mi*-se	împrumutîndu-*ni*-se

PERSOANA I ACUZATIV

Singular	Plural
Prima grupă de modele	
pe mine *mă* cheamă	pe noi *ne* cheamă
pe mine *mă* ascultă	pe noi *ne* ascultă
pe mine *mă* întreabă	pe noi *ne* întreabă
pe mine *mă* strigă	pe noi *ne* strigă
pe mine *mă* învață	pe noi *ne* învață
A doua grupă de modele	
m-a chemat	*ne*-a chemat
m-a ascultat	*ne*-a ascultat
m-a întrebat	*ne*-a întrebat
m-a strigat	*ne*-a strigat
m-a învățat	*ne*-a învățat
A treia grupă de modele	
chematu-*m*-a	chematu-*ne*-a
ascultatu-*m*-a	ascultatu-*ne*-a
întrebatu-*m*-a	întrebatu-*ne*-a
strigatu-*m*-a	strigatu-*ne*-a
învățatu-*m*-a	învățatu-*ne*-a
A patra grupă de modele	
chemîndu-*mă*	chemîndu-*ne*
ascultîndu-*mă*	ascultîndu-*ne*
întrebîndu-*mă*	întrebîndu-*ne*
strigîndu-*mă*	strigîndu-*ne*
învățîndu-*mă*	învățîndu-*ne*

La fel s-a procedat și cu pronumele personale de persoana a II-a și a III-a singular și plural, la dativ și acuzativ.

Ca temă pentru acasă, elevii au avut de elaborat alte „modele" în aceeași situație de scriere, dar alcătuind alte expresii (utilizînd alte verbe).

În lecția de recapitulare, s-a făcut o regrupare nouă a modelelor pentru a stimula flexibilitatea gîndirii și pentru a evita memorarea mecanică a formelor. S-au scris atunci toate situațiile de scriere la dativ și acuzativ singular și plural, la persoana I singular și plural, apoi s-a trecut la persoana a II-a și a III-a la aceleași cazuri, la ambele numere, dar

numai cu un singur verb. S-a alcătuit astfel un *tabel ortografic* în felul următor :

PERSOANA I DATIV

Singular		Plural	
mie îmi dă	IMI	nouă *ne* dă	NE
mie *mi*-a dat	MI-	nouă *ne*-a dat	NE-
dîndu-*mi* mie	-MI	dîndu-*ne*	-NE
dîndu-*mi*-se	-MI-	dîndu-*ni*-se	-NI-

PERSOANA I ACUZATIV

mă cheamă	MĂ	*ne* cheamă	NE
m-a chemat	M-	*ne*-a chemat	NE-
chematu-*m*-a	-M-	chematu-*ne*-a	-NE-
chemîndu-*mă*	-MĂ	chemîndu-*ne*	-NE

În același fel s-a completat tabelul ortografic și pentru celelalte persoane la singular și plural, la cazurile dativ și acuzativ. S-au utilizat și modele care cereau un proces de comparație și disociere a unor forme care au pronunțare similară, dar care se scriu diferit, fiind categorii gramaticale deosebite.

Iată și un exemplu din această grupă de modele.

Exemple	Ortograma	Ce parte de vorbire este
Ei i-a spus ca ea să ia	i-a	pronume + verb
cartea de pe masă	ea	pronume
	ia	verb (a lua)
Mama l-a trimis la poștă	l-a	pronume + verb
	la	prepoziție
Copiii s-au dus la	s-au	pronume + verb
munte sau la mare	sau	conjuncție (ori)

De asemenea, modelele s-au aplicat și în predarea „adjectivului", pentru scrierea adjectivelor terminate în *-iu*, care au și implicații ortografice.

S-au dictat elevilor să scrie cîteva „modele", cerîndu-le să motiveze scrierea pluralului cu doi i. Apoi, li s-a cerut să lucreze independent, elaborînd singuri alte modele.

Iată și cîteva modele de scriere a adjectivelor cu implicații ortografice.

Modele pentru însușirea ortografiei adjectivelor terminate în -iu

Singular		Plural	
masculin	*feminin*	*masculin*	*feminin*
codru arămiu	frunză arămie	codri arămii	frunze arămii
codru auriu	frunză aurie	codri aurii	frunze aurii
codru ruginiu	frunză ruginie	codri ruginii	frunze ruginii

Deosebit de instruirea programată, care pretinde elevilor o muncă individuală independentă, pe tot parcursul lecției, introducerea învățării prin „modele" în lecțiile orale care puneau probleme ce au permis elaborarea modelelor a constituit o formă de exerciții care au urmărit formarea și consolidarea unor deprinderi ortografice.

Rezultatele cercetării. Verificarea eficienței aplicării instrucției programate și a utilizării „modelelor" s-a făcut prin probe de control date atît claselor experimentale, cît și unor clase de control, la care s-a lucrat cu metodele tradiționale, dar unde predau profesori cu îndelungată experiență didactică. S-au considerat ca valori indicatoare volumul de cunoștințe al elevilor la sfîrșitul fiecărei serii de experimente, dovedit prin probe de control date elevilor din ambele categorii de clase (experimentale și de control).

Întrucît clasele cuprinse în experiment nu aveau efective egale, s-a luat drept bază de calcul numărul maxim de operații corecte, în ipoteza rezolvării complete a probelor date. S-a determinat apoi „procentajul de exactitate" aflat prin raportarea numărului de operații corecte la categoria gramaticală respectivă, la numărul maxim de puncte și înmulțind rezultatul cu 100. Rezultatele au fost calculate după formula dată de Mialaret [10].

După acest procedeu s-au calculat rezultatele la toate categoriile, procentele de exactitate fiind determinate la fiecare categorie gramaticală în mod separat, pe operație. Diferența pînă la 100% este dată de răspunsuri greșite sau nerezolvate. De notat faptul că, în general, o noțiune se consideră însușită cînd întrunește un procentaj de exactitate de minimum 75% (Mialaret).

Rezultatele sînt prezentate în 4 tabele, unul pentru categoriile gramaticale și trei pentru problemele ortografice.

Tabelul 1 prezintă rezultatele asimilării cunoștințelor și totodată arată capacitatea elevilor de a opera independent cu noțiunile implicate în studierea capitolului „substantiv" la clasa a V-a.

Aprecierea nivelului de cunoștințe și a priceperii elevilor de a recunoaște și caracteriza substantivele după flexiunea lor la număr, gen și caz s-a făcut printr-o probă de control dată tuturor claselor, atît celor la care s-a aplicat instruirea programată (notate în tabel A.B.C.D.), cît și celor în care s-a predat cu metodele obișnuite, notate în tabel (E.F.G.H.).

Proba de control a constat în analiza unui text care cuprindea 11 substantive, cerîndu-se precizarea numărului, genului și cazului.

Datele incluse în tabelul 1 — care prezintă rezultatele asimilării cunoștințelor obținute în proba finală dată la terminarea studierii capitolului „substantiv" — arată rezultate superioare la clasele care au

[10] G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, P.U.F., Paris, 1954.

învățat după sistemul instruirii programate, la toate categoriile. La recunoașterea substantivului și la precizarea numărului și genului, care implicau și cunoștințe din clasele anterioare, se înregistrează la toate clasele coeficienți mai ridicați.

Tabelul 1

Rezultatele asimilării cunoștințelor la tema „substantiv" (instrucția programată) (rezultate în %)

Modul de învățare	Clasa	Nr. elevi	Recunoașteri corecte			
			Substantiv	Număr	Gen	Caz
Programat	A	37	97,3	92,3	91,3	80,0
	B	36	97,7	97,5	94,6	82,0
	C	32	91,4	87,7	88,7	80,2
	D	30	90,3	82,1	82,4	75,0
Tradițional	E	29	93,1	83,7	89,9	76,8
	F	29	88,4	86,5	80,5	65,4
	G	33	89,3	84,3	85,3	68,0
	H	34	79,9	70,5	73,2	42,3

Diferențele cele mai semnificative se înregistrează însă la „cazurile substantivelor" — noțiuni necunoscute și pe care elevii le-au însușit în cadrul lecțiilor respective. La recunoașterea cazurilor rezultatele se concretizează în procente care variază între 75,0 și 82,0 la clasele unde s-a aplicat instruirea programată. La clasele cu predare obișnuită, numai o clasă se plasează deasupra pragului de 75% (clasa E — 76,8%). Celelalte trei clase înregistrează rezultate mult mai scăzute (clasa G — 68%, F — 65,4% și H — 42,3%).

Rezultatele obținute dovedesc o asimilare mai bună a cunoștințelor noi (cazurile substantivului) și o capacitate crescută de a opera cu aceste cunoștințe, dovedită de elevii care au învățat după sistemul instruirii programate.

Rezultate și mai elocvente în favoarea instruirii programate sînt obținute și în ceea ce privește formarea deprinderilor ortografice. Considerînd că problemele cele mai însemnate de ortografie la substantiv pentru clasa a V-a sînt ortografia substantivelor comune și proprii, precum și ortografia nominativului plural nearticulat și cu articolul hotărît, s-au dat 2 probe de verificare la terminarea studierii capitolului substantiv. Una cerea elevilor trecerea la plural a 10 substantive date și apoi scrierea lor cu articol hotărît. A doua probă cerea formularea

a 10 substantive comune sau proprii cu implicații ortografice (2 nume de zile, 2 nume de luni, 2 nume de sărbători ale poporului nostru, 2 nume de țări și 2 nume de popoare).

Tabelele 2 și 3 cuprind centralizarea rezultatelor obținute de ambele categorii de clase, la probele de verificare privind deprinderile ortografice formate cu prilejul studierii capitolului substantiv.

Tabelul 2

Ortografia substantivelor comune și proprii (învățămînt programat)

Modul de învățare	Clasa	Nr. de elevi	Nr. elevilor care au realizat ortograme corecte					Procentaj de exactitate
			10 ort.	9—8 ort.	7—6 ort.	5—4 ort.	3—0 ort.	
Învățămînt programat	A	37	32	2	2	1	—	95,4
	B	36	29	5	—	2	—	94,4
	C	32	25	4	3	—	—	94,6
	D	30	19	6	3	2	—	89,7
Învățămînt tradițional	E	29	14	4	4	6	1	79,9
	F	29	13	5	2	9	—	75,8
	G	33	10	6	13	4	—	76,2
	H	34	6	4	11	12	1	61,2

Din datele incluse în tabelul 2 rezultă mai întîi că atît la elevii din clasele care au învățat după sistemul instruirii programate, cît și la cei din clasele cu predare obișnuită, la scrierea substantivelor comune și proprii s-au înregistrat coeficiente mult mai ridicate. La toate clasele procentajul de exactitate este deasupra pragului de 75%, numai la o clasă (H) din cele cu predare tradițională se situează sub această limită. Dar la clasele care au învățat după sistemul instruirii programate rezultatele sînt mult superioare față de celelalte. Dacă efectuăm o totalizare a numărului de elevi și a rezultatelor obținute, ne putem da seama și mai bine de diferența realizată la cele două categorii de învățare. S-a aplicat instruirea programată la un număr de 135 elevi, dintre aceștia 105 au rezolvat probele fără greșeală. La aceeași temă, la clasele cu sistemul de predare obișnuit proba s-a aplicat la 125 elevi, iar fără nici o greșeală au lucrat numai 43 elevi, cu 1—2 greșeli 19 elevi, iar restul au avut între 3—6 greșeli.

Diferențe semnificative apar și la procentajul de exactitate, care la clasele cu instruire programată este de 93,5%, pe cînd la cele cu învățămînt obișnuit este de 72,5%, deci sub pragul limită și cu o diferență de peste 20% față de clasele cu învățămînt programat.

Datele din tabelul 3 precizează și o altă problemă și anume dificultatea însușirii ortografiei nominativului plural nearticulat și articulat cu articol hotărît. La această probă, la ambele categorii de clase s-au înregistrat rezultate mult mai scăzute. Există însă o diferență semnificativă între rezultatele obținute de clasele cu învățare programată, unde procentajul de exactitate centralizat este de 76,5, deci deasupra pragului stabilit (75,0%), în timp ce la clasele cu învățare obișnuită procentajul centralizat este de 59,4%.

Tabelul 3

Ortografia nominativului plural (învățămînt programat)

Modul de învățare	Clase	Nr. de elevi	Numărul elevilor care au realizat ortograme corecte					Procentaj de exactitate
			20 ort.	19—15 ort.	14—10 ort.	9—5 ort.	4—0 ort.	
Învățămînt programat	A	37	17	9	2	5	4	77,6
	B	36	6	19	6	3	2	76,0
	C	32	6	14	10	1	1	76,4
	D	30	5	12	4	6	3	75,9
Învățămînt tradițional	E	29	5	7	5	9	3	60,9
	F	29	3	5	9	10	2	54,8
	G	33	6	8	8	9	2	60,7
	H	34	7	5	10	10	2	61,3

Tabelul 4

Ortografia pronumelui personal (învățare cu „modele")

Modul de învățare	Clase	Nr. elevi	Numărul elevilor care au realizat ortograme corecte								Procent exactitate
			20 ort.	19—18 ort.	17—15 ort.	14—12 ort.	11—9 ort.	8—6 ort.	5—3 ort.	2—0 ort.	
Învățare cu modele	A	35	12	9	10	1	3	—	—	—	85,5
	B	36	11	13	8	2	2	—	—	—	88,2
Învățare cu metode obișnuite	C	31	4	6	6	5	7	2	1	—	71,9
	D	28	2	6	7	7	5	1	—	—	67,8

Tabelul 4 prezintă rezultatele probei de control date atît claselor care au învățat cu modele (notate cu A.B.), cît și claselor care au învățat în sistemul de predare obișnuit (notate C, D). Proba a constat la toate clasele într-o dictare ce conținea 20 de ortograme referitoare la scrierea pronumelui personal, precum și a cuvintelor omoforme.

Datele incluse în tabel prezintă rezultate superioare la clasele care au învățat cu modele, atît în ceea ce privește numărul mare de elevi care au avut lucrări fără nici o greșeală (23 elevi la clasele care au lucrat cu modele, față de 6 elevi la cele cu predare obișnuită), cît și numărul celor cu 1—2 greșeli (22 elevi la clasele care au lucrat cu modele, față de 12 elevi la cele cu predare obișnuită). De asemenea, rezultatele sînt net superioare la clasele care au lucrat cu modele și în ceea ce privește procentajul de exactitate obținut (clasa A — 85,5%, clasa B — 88,2%), față de cel realizat de clasele cu predare obișnuită (clasa C — 71,9% și clasa D — 67,8%).

Cifrele vin în sprijinul constatării generale — făcute și pe bază de observație — că elevii claselor experimentale lucrează mai bine și mai repede decît ceilalți, iar constatarea privitoare la stilul de lucru confirmă cifrele furnizate de probele aplicate. S-a confirmat astfel ipoteza de la care a pornit experimentul că aplicarea mai îndelungată a instruirii programate asigură formarea unui sistem de priceperi și deprinderi de muncă independentă, mărește rapiditatea activității elevilor și creează condiții pentru sporirea capacității de a opera independent cu noțiunile însușite.

Factorii prin care se explică obținerea unor rezultate mai bune în cazul instrucției programate îi constituie programarea materialului și a activității elevilor, ordonarea riguroasă a materialului și, în special, organizarea activităților elevilor, acești factori asigurînd asimilarea unor noțiuni precise, a unor acțiuni mintale corecte, construite treptat în pași mici. Numărul mare și varietatea exercițiilor au dus, de asemenea, la precizarea operațiilor de recunoaștere și analiză complexă a fenomenelor gramaticale. Lucrînd individual în rezolvarea programelor, elevii au desfășurat activitate independentă într-un volum mult mai mare decît în clasele care au învățat în sistemul tradițional.

Învățarea cu modele a permis elevilor efectuarea unui număr mare de exerciții de scriere a diferitelor forme ale pronumelui personal în diferite poziții, asigurînd astfel formarea priceperii de scriere corectă, fapt dovedit de rezultatele obținute și precizate în tabelele de mai sus.

Concluzii. Rezultatele pozitive obținute la toate clasele experimentale devin argumente în favoarea instruirii programate și a învățării cu

modele. Ele întăresc concluziile ce se desprind din aplicarea modelelor și a instruirii programate în predarea gramaticii și a ortografiei.

Datele cercetării confirmă următoarele ipoteze și reflectă avantajele introducerii instruirii programate în lecții :

— Instruirea programată se poate utiliza cu bune rezultate în predarea gramaticii și ortografiei, asigurînd o însușire a cunoștințelor de către un număr mai mare de elevi decît în condițiile predării obișnuite, precum și o însușire temeinică a cunoștințelor. Activitatea de învățare pe baza manualului programat este o formă de activitate independentă, care asigură însușirea conștientă și activă a cunoștințelor.

— Utilizarea instruirii programate asigură o însușire mai rapidă a cunoștințelor, permițînd rezolvarea unui număr mai mare de exerciții decît în lecțiile obișnuite și creînd astfel condiții optime pentru formarea și dezvoltarea unui sistem de priceperi și deprinderi necesare aplicării în practică a cunoștințelor însușite.

— Întrucît manualul programat permite atît programarea materialului, cît și a activității elevului, acest mod de învățare este un mijloc important de ridicare a nivelului de cunoștințe al elevilor și de dezvoltare a capacității intelectuale.

— Instruirea programată se poate utiliza cu succes în scopuri didactice diferite, atît pentru însușirea cunoștințelor, cît și pentru fixarea, recapitularea și sistematizarea lor, precum și pentru formarea priceperilor și deprinderilor gramaticale și ortografice.

— Învățarea prin modele asigură condiții optime pentru învățarea cu mai multă ușurință a regulilor de scriere și mai ales pentru formarea și consolidarea deprinderii ortografice.

— Utilizarea modelelor ortografice a trezit un viu interes elevilor. În exercițiile de scriere a „modelelor" în clasă, toți elevii se străduiau să scrie corect modelele date și să motiveze corectitudinea sau chiar corectarea scrierii greșite a unor modele. De asemenea, toți și-au alcătuit cu deosebită plăcere cartonașe cu un număr cît mai mare de diferite „modele" de ortografiere a formelor neaccentuate ale pronumelui personal. Această activitate — asemenea unui „joc" instructiv — a solicitat mai multe exerciții de scriere și a contribuit la consolidarea deprinderilor ortografice.

— Învățarea cu modele, aplicată pînă în prezent de noi într-un număr mai limitat de lecții decît învățarea programată, deschide perspectivele unei noi metode de învățare a ortografiei. Rezultatele obținute în urma utilizării modelelor sînt promițătoare și deschid perspectivele unei cercetări mai ample pentru crearea unui număr mai mare și mai variat de modele ortografice și pentru experimentarea lor pe o scară mai largă.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ МОДЕЛЯМ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ И ОРФОГРАФИИ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА

(Р е з ю м е)

В данной статье описывается ряд исследований, проведенных с целью изучения вклада программированного обучения и обучения моделям в формировании способностей учащихся оперировать с усвоенными знаниями.

Программированное одучение применялось на десяти урокак в преподавании „имени существительного" в четырех V-ых классах; модели были применены в правописании „имен прилагательных" и „местоимений" в двух V-ых классах.

Контроль эффективности применения этих методов был реализован контрольным пробами в экспериментальных и контрольных классах, где преподавание велось традиционными методами.

Результаты исследования показыаают, что программированное обучение в преподавании грамматики и орфографии обеспечивает сознательное и прочное усвоение знаний большим числом учащихся. Создаются широкие возможности формирования и развития системы навыков и умений, необходимых практическому, самостоятельному применению грамматических знаний.

L'INSTRUCTION PROGRAMMÉE ET L'ÉTUDE À L'AIDE DE MODELES, UTILISÈS POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE DE LA LANGUE ROUMAINE

(R è s u m è)

Cet article présente une série de recherches ayant pour but de déterminer la contribution de l'instruction programmée et de l'étude à l'aide de modèles, afin de former chez les élèves les capacités d'utilliser les connaissances acquises.

On a utilisè, dans quatre classes de V-e, dix leçons d'instruction programmée ayant pour sujet „le nom"; quant aux modèles, on les a utilisés dans deux classes de V-e pour l'orthographe des „adjectifs" et „des pronoms".

L'on a vèrifiè l'efficience de ces mèthodes par des tests similaires appliquès aux classes expèrimentales et à un nombre égal de classes tèmoins où l'on avait enseignè selon des mèthodes traditionnelles.

Les résultats de la recherche prouvent que l'instruction programmée utilisée pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe assure l'assimilation consciente et bien consolidée des connaissances chez un plus grand nombre d'èlèves. Il en rèsulte des possibilitès plus étendues en vue de la formation et du dèveloppement d'un système d'acquisitions et d'habitudes nècessaires qui permettent aux èlèves d'utiliser pratiquement et indèpendamment les connaissances grammaticales et orthographiques.

L introduction des modèles orthographiques dans les leçons de grammaire assure des conditions optimales pour acquérir plus facilement les orthogrammes et surtout pour former et consolider les habitudes orthographiques.

USING PROGRAMMED LEARNING AND PATTERNS TO TEACH ROMANIAN GRAMMAR AND ORTHOGRAPHY

(Abstract)

The article epitomizes a body of research into the workability of using programmed learning and patterns with pupils to teach them grammar and orthography on the basis of notions already acquired. The first method was tested in four fifth grades, over ten periods, in teaching "the noun" ; the second, in two fifth grades, in the writing of "adjectives" and "pronouns". Teaching was mainly traditional in the control classes whose results were compared with those in the experimental classes where the above methods were tested for workability. The conclusion was that a comparatively greater number of pupils in the experimental classes could rise to a conscious, independant and rapid use in practice of grammatical notions previously thaught, while also displaying better writing habits, all of which point to the superiority of the experimental method over the traditional one.

Activitatea dirigintelui cu familia adolescentului

Conf. univ. *STELIANA NĂSTĂSESCU*

Probleme de cea mai mare actualitate în domeniul educației în familie ridică, după părerea noastră, munca părinților cu adolescenții. Fără a neglija întreaga evoluție a copilului, concetrarea atenției noastre în mod deosebit în momentul de față asupra educației adolescenților răspunde unor necesități obiective. Adolescenții constituie masa de tineret cea mai apropiată de pragul maturității, de momentul devenirii unor factori activi atît pe plan social, cît pe plan personal, întemeietori de noi familii, deci ei înșiși educatori ai altor generații. Prelungirea muncii de educație în licee face ca, prin bogăția de cunoștințe pe care elevii le însușesc, prin experiența lor de viață mai amplă, și în privința influenței educative exercitate de familie să existe noi modalități de recepționare.

O anchetă amplă întreprinsă de noi la clasele VIII-XI ale Liceului „Mihail Sadoveanu" din București demonstrează necesitatea ca școala să înarmeze la un nivel superior pe părinți cu mijloace de educare a tineretului, în general și a adolescenților, în special.

Adolescența este perioada de viață a copilului, în care, datorită nivelului de dezvoltare atins, trăsăturilor psihice și morale formate, acesta devine apt să facă eforturi mari pe linia intensificării contribuției proprii la formarea personalității sale. Adolescența este vîrsta la care autoeducația devine una dintre preocupările și activitățile vitale ale tînărului. Dar autoeducația nu este un fenomen întîmplător, haotic, ci legic, care apare ca urmare tocmai a dezvoltării precedente a tînărului, a contribuției educației, a influențelor multiple ale mediului și atitudinii proprii față de lumea înconjurătoare. Sesizînd această dialectică a procesului de autoeducație, C. Dimitrescu-Iași, pedagog român cu mari merite în domeniul teoriei autoeducației *, atrăgea atenția asupra sarcinii de bază a familiei, care, „începînd de la treapta elementară, are menirea să lucreze în scopul de a ne deprinde să putem o dată a ne conduce de sine în viață, pășind cu siguranță pe calea înțelepciunii".

Acordînd familiei locul cuvenit în sistemul factorilor educativi, Dimitrescu-Iași trasa familiei din zilele sale sarcini educative cuprinzătoare, la baza cărora concepea un ideal înalt despre lume și om :

„Ceea ce ne susține în luptele vieții e tocmai acel ideal care ne îndeamnă să ne gîndim continuu la îmbunătățirea stării sociale, la perfecționarea vieții noastre proprii.

---

* A ținut pentru prima dată la Universitatea din București, în anul 1907, un curs de „Educație prin sine însuși".

A deschide mintea și inima tineretului către aspirațiile ideale fără a pierde de sub picioare terenul solid al realității, e tocmai problema dificilă a educației moderne, și în această privință familia trebuie să prepare terenul pentru lucrarea educațiunii școlare" [1].

Rolul familiei nu se limitează însă la pregătirea copilului pînă la intrarea în școală ; familia continuă să-și aducă contribuția la formarea personalității acestuia sub forme diferite, cu modalități specifice vîrstei, experienței, cunoștințelor copiilor, sarcinilor pe care societatea le atribuie tinerei generații în diferite etape de dezvoltare a socialismului.

Școala, ca factor pedagogic hotărîtor este chemată, în primul rînd prin diriginte, ca în fiecare etapă de dezvoltare a copiilor să clarifice părinții asupra salturilor calitative înregistrate, greutăților tipice și individuale apărute în evoluția acestora, asupra obiectivelor noi ce stau în fața educației în familie și să orienteze părinții în vederea adoptării unei poziții constructive, active, în conformitate cu concepția pedagogiei științifice.

Pentru a atinge o eficiență cît mai mare, munca educativă cu adolescenții trebuie să urmărească în esență, după părerea noastră, organizarea, îndrumarea și conducerea procesului de autoeducație la adolescenți. Munca de autoeducație trebuie să fie privită ca un proces de mare importanță pentru realizarea unui salt calitativ în activitatea educativă cu adolescenții. Ignorarea de către educatori — profesori, părinți — a necesității și posibilităților de a desfășura o activitate largă de autoeducație aduce prejudicii muncii educative, fiind una din cauzele principale, acolo unde se manifestă, ale eficienței scăzute a influențelor educative. Căci, dacă autoeducația este determinată în primul rînd de procesul de educație, fiind în fond un salt calitativ al primei, în același timp, pe o anumită treaptă de dezvoltare a adolescentului, dacă nu se produce această activitate intensă de autoeducație, apar greutăți în desfășurarea procesului educativ ca atare. Numai în măsura în care adolescentul însuși acționează alături de educatori pentru formarea propriei personalități, — deci simte necesitatea de a-și schimba, corecta sau perfecționa diferite trăsături de caracter, manifestări, atitudini — măsurile educative din partea celor vîrstnici sînt primite și însușite în mod corespunzător. Altfel, așa cum dovedește practica, adolescenții resping deseori cerințele educatorilor, deoarece le percep ca încălcări ale spiritului lor de independență, ca subapreciere a capacității lor de a se comporta. Or, cerința venită din partea educatorului, dacă nu este însușită și interiorizată de cel educat, nu-și exercită influența scontată.

Școala adresează cerințe egale față de toți elevii în ce privește învățătura, comportarea, preocupîndu-se de individualizarea acestor cerințe.

Analiza datelor obținute de noi în timpul cercetării — folosind convorbiri individuale (cu părinți, elevi, profesori, diriginți), vizite la domiciliul elevilor, anchete care au cuprins circa 800 de subiecți — ne arată că atmosfera în care trăiesc copiii în familie este atît de diferită, în con-

[1] C. Dimitrescu-Iași, *Educația în familie*, p. 169.

diţiile în care şcoala nu intervine, încît, după părerea noastră, aici se creează bariere serioase în faţa dezvoltării corespunzătoare a elevilor. Influenţa educativă exercitată de şcoală în aceste condiţii nu duce la rezultatele scontate şi nici educaţia în familie nu are mai mulţi sorţi de reuşită.

Pentru a mări eficienţa muncii educative cu adolescenţii la nivelul cerinţelor, se impune o calificare superioară pedagogică şi psihologică a tuturor factorilor educativi şi în primul rînd a părinţilor.

Părinţii adolescenţilor de azi, în general, au o pregătire elementară sau medie. Ei simt necesitatea unui sprijin efectiv în clarificarea problemelor educative la fiecare etapă de dezvoltare a copilului, de pe poziţia pedagogiei şi psihologiei ştiinţifice. Dar această orientare poate fi realizată de către diriginte numai în măsura în care el cunoaşte cît mai profund situaţia concretă a fiecărei familii, din unghiuri de vedere multiple. Altfel, el va rămîne la nivelul teoretizărilor, iar problemele mai complicate, cărora părinţii şi adolescenţii nu le fac faţă singuri, vor rămîne nerezolvate, sau se rezolvă defectuos.

Această cunoaştere trebuie să se realizeze cu mijloace diverse, care să permită pătrunderea dirigintelui în atmosfera educativă a fiecărei familii. Pe lîngă unele date obiective, pe care dirigintele trebuie să le posede în legătură cu situaţia materială şi socială a fiecărei familii, el are datoria, mai ales în cazul muncii cu adolescenţii, să fie în posesia unor date care să reflecte cît mai pe larg opinia copilului în legătură cu aceste aspecte ale vieţii în familie şi cu locul său în sistemul de relaţii interfamiliale. Aceste date „subiective", confruntate cu opinia părinţilor, cu datele pe care le culege dirigintele direct pe baza unor investigaţii ample, trebuie să-i dea acestuia posibilitatea să-şi întocmească un ghid sigur, în vederea descifrării situaţiei specifice fiecărui adolescent în familie.

Pentru sistematizarea acestor date de către diriginte am elaborat un complex de patru tabele, care, completate, facilitează adaptarea muncii educative cu părinţii adolescenţilor, cît mai aproape de necesităţile obiective ale fiecărei familii.

Tabelul nr. 1

Componenţa familiei					De cine este crescut şi educat copilul				Atmosfera familială în care e educat copilul				Unitatea de vederi între părinţi									
													în general					în problemele de educaţie a copilului				
completă	decedat		divorţaţi	refăcută	incompletă	ambii părinţi	mama	tatăl	alţii	f. bună	f. bună	încordată	indiferentă	deplină	parţială	nu este	nu spune	nu reiese	da	nu	parţial	nu spune	nu reiese
	mama	tatăl																					

Pe baza tabelului nr. 1 se obțin date interesante, privind coordonatele generale ale structurii organizatorice și climatului fiecărei familii, date pe care, dacă nu le cunoaștem sau le ignorăm, riscăm să nu contribuim la nivelul cerințelor la educația adolescenților, direct sau cu ajutorul familiei.

Cu rare excepții, copiii proveniți din familiile dezorganizate sau părăsiți de părinți au o viață spirituală zbuciumată, care necesită o atenție deosebită din partea școlii.

Influențele exercitate în familie asupra copilului din primii ani de viață pînă la adolescență trebuie cunoscute de către diriginte, pentru că în felul acesta el își poate explica unele trăsături, atitudini, note dominante ale adolescenților și ale relațiilor adolescent-părinte și poate preconiza măsurile necesare pentru eventuala restructurare a acestor relații.

În acest scop, culegerea datelor indicate în tabelul nr. 2 este foarte utilă pentru activitatea dirigintelui cu părinții adolescentului. Prezentarea unor situații generalizate după aceste tabele în fața părinților fiecărei clase permite edificarea lor asupra complexității muncii lor educative, le deschide perspective largi spre lumea spirituală a copiilor.

Tabelul nr. 2

Aspecte ale vieții și educației adolescentului ce stau în centrul preocupărilor părinților

ale mamei									ale tatălui									ale altora								
note	comportarea zilnică	gospodărie	viața intimă	orientarea profesională	educarea voinței	educarea cinstei, corectitudinii	cultura generală	formarea caracterului	formarea gustului estetic	note	comportare	gospodărie	viața intimă	orientarea profesională	educarea voinței	educarea cinstei, corectitudinii	cultura generală	formarea caracterului	formarea gustului estetic	note	comportare	viața intimă	orientarea profesională	educarea voinței	educarea cinstei, corectitudinii	formarea caracterului	formarea gustului estetic

Adolescenții pot, în genere, să furnizeze dirigintelui date interesante cu privire la sfera preocupărilor educative ale părinților. Deși în timpul cercetării am întîlnit numeroase cazuri de adolescenți — mai ales în clasele VIII—IX — care afirmau că nu s-au gîndit pînă atunci la astfel de probleme, puși în situația de a răspunde cu sinceritate la o serie de întrebări cu prilejul unor convorbiri sau anchete, au dovedit capacitate de analiză, sensibilitate și interes pentru tematica respectivă.

În diferite familii se întîlnesc atitudini diferite față de comportarea și învățătura copiilor. Sînt părinți care pun pe prim plan învățătura, neglijînd alte aspecte ale vieții și comportării adolescentului, fenomen

trăit uneori dureros de acesta. Iată ce spune un elev din clasa a X-a (fișa nr. 124) :

„Pe tata îl văd rar. Cînd vine acasă este obosit și timpul rezervat mie este aproape inexistent. De altfel pe tata îl interesează prea puțin activitatea mea. Află ceea ce se întîmplă prin intermediul mamei. Ce-l interesează : notele. Atît".

De asemenea, întîlnim cazuri de părinți care nu acordă fățiș importanță învățăturii, în sensul că nu controlează notele, nu manifestă exigență față de acestea, dar ai căror copii obțin rezultate bune în acest domeniu, ca urmare a trăsăturilor de voință și caracter pe care părinții le educă cu grijă.

Indiferența, dezinteresul pentru copii din partea părinților sînt în genere fenomene rar întîlnite. Acestea provoacă însă în viața adolescenților în cauză trăiri dureroase, care se soldează, de cele mai multe ori, în cazul unui mediu înconjurător corespunzător, cu încordarea voinței copiilor respectivi, cu tendința de a dovedi părinților care-i neîndreptățesc atitudinea lor nejustificată față de ei, așa cum rezultă din cele relatate de o elevă din clasa a XI-a (fișa nr. 146) :

„Datorită faptului că tatăl meu a murit cînd aveam vîrsta de 12 ani, un rol important în educația mea l-a avut bunica mea ; dînsa m-a crescut după decesul tatălui meu. O apreciez foarte mult, pentru că a depus eforturi mari în privința creșterii și educării mele, deoarece mama s-a recăsătorit.

Deși o femeie simplă, bunica mea a căutat să mă ajute foarte mult ca să nu sufăr din cauza situației mele familiale, fiindu-mi totodată o adevărată prietenă. Dînsa mi-a dezlegat o serie de probleme legate de adolescență, prin sfaturi care au avut o mare importanță pentru mine. Există, aș putea spune, o antiteză între sentimentele pe care le am pentru mama mea cu cele față de bunica. Față de cea din urmă sînt foarte apropiată sufletește, poate și din cauză că m-a crescut și că locuiesc împreună cu dînsa. Mama a fost aproape dezinteresată față de mine, aportul ei material și moral fiind foarte mic, ceea ce a determinat-o pe bunica să apeleze la organele în drept. Deocamdată situația este încă neclară, dar să sperăm că totuși vor ajunge la o înțelegere.

Pot spune că din cauza situației mele oarecum speciale, înțelegerea între mine și bunica este aproape deplină. N-aș putea spune că bunica nu mă stimulează prin laude, dar acestea nu sînt prea necesare, deoarece eu mă străduiesc ca, în pofida situației mele, să învăț bine, pentru a-i demonstra mamei cît este de nedreaptă comportarea dînșii față de mine".

Sînt semnificative datele obținute de noi cu prilejul cercetării în această problemă. În majoritatea cazurilor, părinții care obțin succese în activitatea educativă cu adolescenții se bazează pe procedee de influențare indirectă a acestora. Iată un exemplu tipic în această privință:

„Mama nu m-a bătut niciodată, în schimb mi-a dezvoltat o sensibilitate foarte ascuțită. Este de ajuns o observație, nu aspră, dar însoțită de o singură privire mustrătoare și spusă cu tonul mamei mele, pentru a mă indispune pentru un timp destul de îndelungat. Depinde poate și de firea persoanei respective. Cert este că eu personal nu pot trece repede de la o stare sufletească la alta. Din contră, cum s-ar spune

„mă consum" (fapt pozitiv după unii, după alții, cu multă experiență, fapt oarecum dezaprobat). O caracteristică a mamei mele, este faptul că a reușit să ne coordoneze comportările din priviri. Astfel, de exemplu, cînd sînt musafiri în casă, o privire de-a mamei este de ajuns, pentru a-mi aminti că felia de pîine nu se începe din mijloc, că paharul de apă se servește pe farfurioară, că a sosit momentul cînd prezența mea nu mai este necesară în camera respectivă etc. Lucrul cel mai grav, pentru care sînt certată de mama, este nesinceritatea. Am fost obișnuită să-i povestesc mamei, ca unei prietene bune, tot ce se întîmplă la școală, sau oriunde mă duc. Egoismul a fost, de asemenea, mult combătut încă de la o vîrstă fragedă. Cînd fac o faptă colegială, cînd procedez just într-o anumită situație, părinții mă aprobă. Laudele sînt inutile, adeseori mă stingheresc. Pentru notele bune, nu mă mai laudă, s-au obișnuit, aceasta a devenit ceva firesc. Nici pentru notele mai mici (cînd se întîmplă) nu sînt certată. Mă consum eu îndeajuns pentru ele și eu mi-am creat obișnuința de a primi anumite note și nu-mi place să dezamăgesc nici pe profesori, nici pe colegi".

Menținerea vreme îndelungată pe prim plan a unor interdicții și impuneri excesive în arsenalul muncii educative sau folosirea pedepselor fizice cu adolescentul sînt de natură să creeze o stare conflictuală între părinți și adolescenți, fenomen cu urmări nefaste pentru educație. Cu insuccese în munca educativă se soldează, de asemenea și lipsa de exigență față de adolescenți, lipsa totală de control, acordarea unei libertăți fără margini. Dirigintelui îi revine sarcina de a convinge părinții de necesitatea evitării celor două extreme atît de dăunătoare în munca cu adolescenții, în special severitatea excesivă sau lipsa de exigență față de comportarea adolescenților. Dacă la clasele VIII—IX pentru cei mai mulți elevi influența părinților se exercită încă pe baza autorității ca atare a acestora, la clasele X—XI elevii disting în masă specificul influenței exercitate de fiecare dintre părinți, caracterizează cu discernămînt metodele utilizate de aceștia și eficiența lor. Această capacitate a adolescenților poate fi folosită de către diriginte, pentru a obține o imagine cît mai clară asupra metodelor folosite de părinți, în munca lor educativă, cu ajutorul rubricilor din tabelul nr. 3.

Tabelul nr. 3

Metode și procedee de educație folosite în familie și eficiența lor

Mama										Tatăl										Alții									
Metode, procedee							Eficiență				Metode, procedee							Eficiență				Metode, procedee							Eficiență			
clarificare	sfaturi practice	observații	exemple	încredere	impunere	pedepse fizice	succes	insucces	parțial	nu reiese	clarificare	sfaturi practice	observații	exemple	încredere	impunere	pedepse fizice	succes	insucces	parțial	nu reiese	clarificare	sfaturi practice	observații	exemple	încredere	impunere	succes	insucces	parțial	nu reiese

Și aceste date ar fi de un real folos în îndrumarea muncii educative a părinților cu adolescenții.

Folosind excesiv atît aprobarea, cît și dezaprobarea, părinții contribuie adeseori la apariția unei stări de „apărare" fățișe din partea adolescentului, chiar și în cazuri în care în fond el e convins că a greșit. Aceasta se reflectă și în cele ce afirmă o elevă din clasa a IX-a (fișa nr. 131) :

„De tatăl meu mă tem, cu toate că nu mă bate niciodată. E foarte bun și poate pentru asta îmi impune mult respect. Cu toate acestea, eu nu mă destăinui lui niciodată în problemele mele personale și nici cînd iau note mai proaste nu-i spun, pentru că se supără tare rău și e nervos cu mama.

Și mama e bună, dar uneori e foarte nervoasă. Nici ei nu-i spun de notele mai proaste, prefer să le îndrept fără să știe ea. Dacă îi spun de vreo notă mai mică, nu mă mai lasă nicăieri și mă ceartă tot timpul, iar eu mă enervez și nu mai sînt în stare să învăț. Cînd mă ceartă, întotdeauna am impresia la început că nu ei, ci eu am dreptate. Chiar dacă am făcut un lucru rău, mă gîndesc : „ce, eu nu am voie să greșesc ?", apoi îmi pare rău și îmi dau seama că am greșit".

Aprobarea și dezaprobarea, joacă un rol important în apariția necesității și de autoeducație și în desfășurarea acestui proces. Este necesar ca dirigintele să cunoască, în fiecare caz în parte, modul în care părinții utilizează aceste metode de educație morală, pentru ca, și cu ajutorul lor, adolescentul să primească un ajutor prețios în munca de autoeducație.

Convingerea părinților de faptul că nu abundența aprobărilor și dezaprobărilor hotărăște succesul muncii cu adolescenții este o datorie de prim ordin a dirigintelui. Din contră, folosirea rațională, excepțională, a unor procedee de aprobare și dezaprobare, pentru fapte care ies din comun, face să crească influența educativă a părinților. Iată cum se reflectă asupra stării spirituale a adolescentului asemenea procedee din partea părinților :

„Pe mine părinții mă laudă mereu, pentru că, spun ei, sînt foarte liniștită și în special mă laudă atunci cînd aud vorbe frumoase despre mine de la vecini. La începutul lunii a venit mama foarte radioasă în casă și mi-a spus că m-a lăudat un tovarăș maior din bloc de la mine, pentru că îi place felul meu de a fi. Dar pentru mine laudele nu constituie un imbold, pentru că le aud tot timpul. Sînt zile și chiar săptămîni cînd mi-e silă să tot ascult. Nu tot același lucru este cînd mă ceartă, aceasta se întîmplă rar, dar se întîmplă. Cînd știu că nu am fost vinovată și mă ceartă, atunci mă supăr și nu mai vreau să vorbesc cu nimeni. Dacă însă sînt vinovată, nu zic nimic, tac și ascult". (I.M., elevă în clasa a X-a).

„Mama mea mă laudă deseori, iar cîteodată pentru lucruri nu chiar atît de importante. De exemplu, chiar și atunci cînd iau un 8 la o anumită materie, la care ea știe că aș fi putut lua o notă mai mare. Acest lucru, după părerea mea, nu este prea bun, deoarece lauda în acest caz nu mai are nici o influență". (S.T., elev în clasa a X-a).

Dirigintelui îi revine sarcina de a explica părinților stările morale pe care le trăiesc adolescenții în legătură cu succesele și insuccesele

înregistrate și de a-i ajuta pe aceștia, să procedeze astfel, încît aprobarea și dezaprobarea să constituie pentru adolescenți stimuli în vederea obținerii unor rezultate din ce în ce mai bune în activitatea și comportarea lor.

Adolescentul, devine din ce în ce mai receptiv la modul în care este tratat de cei din jur. În clasa a IX-a și mai ales a X-a și a XI-a adolescenții analizează cu multă sensibilitate relațiile cu cei din jur și în primul rînd cu părinții. Ei pot aprecia cu suficientă claritate, acele atitudini ale părinților, care contribuie la eficiența scopului educativ urmărit, ca și pe acelea care constituie o frînă în stabilirea unor relații normale între părinți și adolescenți, care, statornicite devin o piedică în procesul complex de formare a personalității adolescentului. Dirigintele poate sistematiza opiniile adolescenților în această privință după rubricile tabelului nr. 4.

Tabelul nr. 4

Atitudinile educatorilor din familie prețuite în mod deosebit de adolescenți														Atitudinile educatorilor din familie dezaprobate de adolescenți											
ale mamei						ale tatălui						ale altora				ale mamei					ale tatălui				ale altora		
căldura	înțelegerea	încrederea	exigența	discernămîntul	devotamentul	căldura	înțelegerea	încrederea	exigența	discernămîntul	devotamentul	prietenia	devotamentul	înțelegerea	încrederea	dezinteresul	lipsa de înțelegere	neîncrederea	brutalitatea	inconsecvența	nestăpînirea	dezinteresul	lipsa de înțelegere	neîncrederea	brutalitatea	inconsecvența	nestăpînirea	brutalitatea	răceala	lipsă de înțelegere	dezinteresul

Colaborarea școlii cu familia este un domeniu ce face obiectul unor preocupări din ce în ce mai intense și pentru adolescent, mai ales în clasele mari ale liceului.

Din cei 762 de elevi ai Liceului „Mihail Sadoveanu" din București care au fost chestionați de noi în legătură cu problemele educației în familie, 96% au apreciat ca necesară colaborarea școlii cu familia. În ceea ce privește însă conținutul acestei colaborări, părerea elevilor din clasele X—XI diferă de aceea a celor din clasele VIII—IX. În timp ce adolescenții primelor două clase consideră esențiale și suficiente probleme, ca : note, frecvență, comportare în școală, ce fac de regulă obiectul colaborării școlii cu familia, majoritatea elevilor claselor X—XI, sesizează necesitatea lărgirii sferei de probleme, cărora familia împreună cu școala ar trebui să le găsească soluționarea. Asemenea probleme ar fi : înarmarea părinților cu cunoștințe despre complexitatea lumii spirituale a adolescentului, metodele de educație adecvate, despre rolul prieteniei și al dragostei la vîrsta adolescenței, despre criteriile de orientare profesională etc.

Adolescentul trăiește cea mai mare parte a vieții în familie, unde se manifestă sub aspecte mai variate decît la școală. În familie se creează, în general, relații intime și deci posibilități mari de cunoaștere și sprijinire a muncii de autoeducație a adolescentului.

Pe baza unei anchete întreprinse de noi în scopul cunoașterii particularităților apariției necesității de autoeducație la adolescenți, am obținut date interesante cu privire la rolul mare ce revine familiei în munca de autoeducație a acestora și la necesitățile ca școala să orienteze familia în acest domeniu.

La întrebarea noastră : „Cui comunicați preocupările pentru autoeducație?" — am primit răspunsuri care, grafic, se ilustrează astfel : (vezi pag. 40).

În sprijinul tezei noastre cu privire la necesitatea de a înarma, în principal, în cadrul propagandei pedagogice părinții elevilor de vîrstă școlară mare cu posibilități de îndrumare a muncii de autoeducație a adolescenților vin și răspunsurile elevilor adolescenți la o altă întrebare pe care le-am adresat-o : „Care sînt factorii care ajută pe adolescenți în munca de autoeducație" ? (vezi pag. 40).

Comparînd cele două grafice, se impun atenției noastre următoarele concluzii :

Datele reflectă în mod real ajutorul important pe care îl acordă școala adolescenților în munca de autoeducație.

În ce privește familia, dacă aceasta ocupă primul loc în rîndul factorilor cărora adolescenții le comunică preocupările lor pe linia autoeducației, din punctul de vedere al ajutorului pe care îl dă, ea ocupă un loc mai puțin însemnat, în cazul în care școala nu orientează pe părinți în acest domeniu.

Dintre cei 272 subiecți, manifestă interes pentru munca de autoeducație și acționează în acest scop 193 elevi, numărul celor care nu au asemenea preocupări scăzînd simțitor la clasele X—XI, ceea ce demonstrează o evoluție îmbucurătoare a preocupării pentru autoeducație la adolescenți.

Analiza atentă a rezultatelor obținute de cei 193 de elevi care desfășoară o activitate concretă pentru autoeducație, ne demonstrează că :

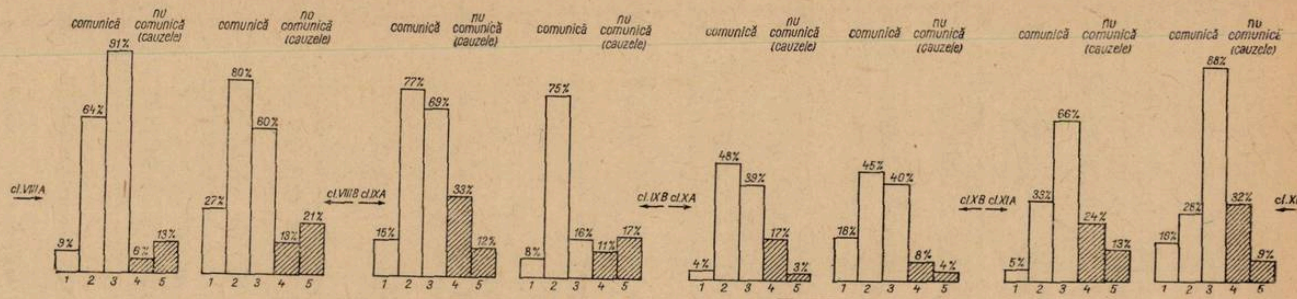
— 45 elevi reușesc să realizeze obiectivul propus ;

— 110 elevi obțin rezultate parțiale, încercările unui număr de 38 elevi se soldează cu insuccese, iar 79 elevi nu și-au propus să acționeze pe linia autoeducației.

Confruntînd aceste date cu cele din graficele precedente, putem conclude următoarele :

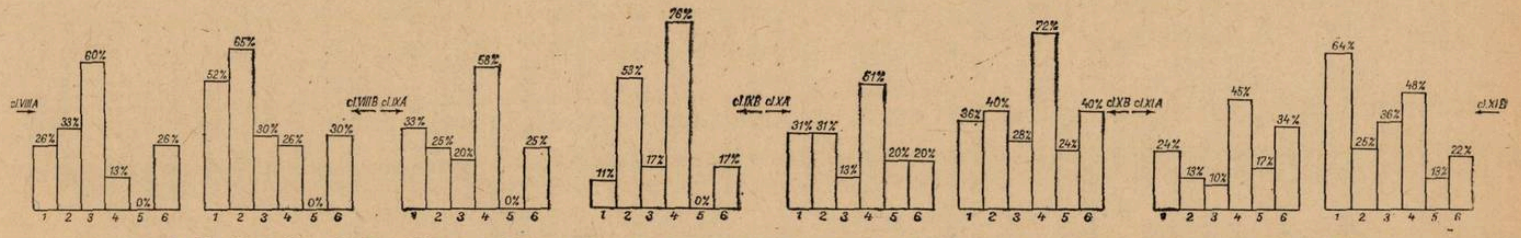
Pentru ca familia să vină în sprijinul acestei necesități vitale pentru adolescenți, tendința spre autoeducație, dirigintelui îi revine sarcina de a iniția părinții în mod organizat și sistematic în acest domeniu. Propaganda pedagogică cu părinții adolescenților în acest caz ar fi necesar să clarifice în esență următoarele probleme :

1. Rolul eredității, mediului și educației în formarea personalității.
2. Particularitățile de vîrstă și individuale ale adolescenților.



1. Profesorilor (diriginți); 2. Familiei; 3. Prietenilor; 4. Consideră problemă strict personală; 5. Teama că nu vor fi înțeleși.

Factorii care ajută adolescentul în munca de autoeducație



1. Profesorii; 2. Familia; 3. Prietenii; 4. Efortul personal; 5. Exemple din viață; 6. Lectură, teatru, film.

3. Importanța muncii de autoeducație pentru formarea personalității.

4. Sarcinile școlii și familiei, privind îndrumarea muncii de autoeducație la adolescenți.

5. Metode și procedee de îndrumare a muncii de autoeducație a adolescentului în familie.

6. Considerarea particularităților individuale și de vîrstă ale adolescenților.

7. Rolul familiei în formarea idealului profesional și moral la adolescent.

8. Rolul familiei în formarea conștiinței de sine, dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere la adolescenți.

9. Rolul familiei în formarea idealului de prietenie și căsătorie la adolescent.

Concepută astfel, propaganda pedagogică în rîndul părinților adolescenților constituie o bază pentru cunoașterea lumii spirituale a copilului de vîrstă școlară mare de către părinți și îi orientează în rezolvarea problemelor majore pe care le ridică educația adolescenților.

Propaganda pedagogică, completată cu forme individuale sau pe grupuri — vizite, consultații, discuții etc. — ar ajuta mult pe părinții elevilor în procesul individualizării cerințelor pedagogice, ar spori în mod substanțial eficiența influenței educative exercitate de familia socialistă asupra tinerei generații.

РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЕЙ ЮНОШИ

(Резюме)

Исходя из значения процесса самовоспитания в формировании личности юноши и в успехе учебно-воспитательной работы в общем, автор демонстрирует, что самовоспитание должно находиться под руксводством школы, непосредственно или через семью.

В статье анализированы вопросы специфики воспитательной работы родителей с детьми старшего школьного возраста. Для повышения эффективности этой работы автор считает, что в центре педагогической пропаганды с родителями классный руководитель должен выдвигать вопросы, касающиеся руководства и помощи со стороны родителей в процессе самовоспитания юношей.

В заключительной части статьи изложены вопросы, которые, по мнению автора, позволили бы вооружить родителей научными знаниями в области самовоспитания юношей.

L'ACTIVITÉ DU PROFESSEUR PRINCIPAL SE RAPPORTANT À LA FAMILLE DE L'ADOLESCENT

(Résumé)

L'auteur apprécie d'abord l'importance du processus d'auto-éducation en vue de la formation de la personnalité de l'adolescent et prouve qu'il est nécessaire que l'activité d'auto-éducation déroulée par l'adolescent soit dirigée et contrôlée par l'école, tant directement, que par l'intermédiaire de la famille.

Dans cet article on présente une série d'aspects spécifiques à l'activité éducative des parents ayant des enfants d'âge scolaire plus avancé. Afin d'accroître l'efficacité

de l'activité éducative déroulée par les parents des adolescents, l'auteur estime que c'est au professeur principal que revient la tâche fondamentale de mettre au centre de la propagande pédagogique parmi ces parents les problèmes qui concernent la direction et l'appui que ceux-ci doivent prêter à l'activité d'auto-éducation.

Dans la dernière partie de l'article, on énonce les problèmes qui, selon l'opinion de l'auteur, permettraient de prémunir les parents de connaissances scientifiques dans le domaine de l'auto-éducation de l'adolescent.

THE CLASSMASTER AND THE FAMILY

(Abstract)

The process of self-education, very important in the formation of an adolescent's personality and for all educational activities in the aggregate, must be guided by responsable school factors, both directly and indirecty, i. e. through the agency of the family, says the author. It is incumbent on the classmaster to arm the parents scientifically so that they might help their children to educate themselves.

The article shows some ways and means to achieve this.

Contribuții la învățarea scrierii de către elevii clasei I

Lector univ. ION DRĂGAN
Învățător ION UNGUREANU

Scrisul omului are o mare importanță pentru mai multe domenii de cercetare : istorie, etnografie, filologie, lingvistică, pedagogie, psihologie etc.

Însă în afară de această importanță, ca sursă de documentare pentru domeniile indicate mai sus, scrisul mai are o importanță deosebită în procesul instructiv-educativ, în procesul transmiterii culturii de la o generație la alta. „Scrisul reprezintă în istoria omenirii nu numai unul din mijloacele cele mai eficace de comunicare, el este păstrătorul gîndurilor și cuceririlor minții omenești, mijlocul cel mai adecvat de conservare a tezaurului de gînduri și sentimente, servitorul creierului uman ; el se întoarce asupra gîndirii, care îl naște : fără diferite simboluri cu ajutorul cărora omul să fixeze diferite idei despre natura înconjurătoare, aceasta și-ar fi păstrat imens de multe taine" [1].

Pentru motivele și considerentele schițate mai sus, pedagogii au acordat problemei învățării scrisului de către elevi o atenție deosebită. Astfel, atît în trecut [2] cît și în prezent, cercetarea pedagogică [3] și cea psihologică [4] din țara noastră au avut în centrul preocupărilor problema învățării scrisului de către elevii clasei I. Am putea spune chiar că în zilele noastre problema studierii scrisului a luat o amploare mondială. Așa, de exemplu, în toamna anului 1964 a avut loc la Milano, între 19—22 septembrie, „Al II-lea Congres Internațional de psihologie a scrisului" la care au participat 13 țări. Cu acest prilej a avut loc și adunarea generală a societății internaționale de psihologie a scrisului. Dacă numai acestea ar fi considerentele care ne-au îndemnat să cercetăm problema însușirii scrisului în clasa I, ar fi suficient.

Noi însă am pornit la cercetarea problemei din dorința de a depista cauzele care determină fenomenul pe care-l observăm cu toți — „stricarea" („urîțirea") scrisului elevilor, mai ales începînd cu clasa a V-a.

Deși unele aspecte ale scrisului evoluează în timp datorită practicii și vîrstei, totuși, în linii mari, scrisul se formează în primele clase ale

---

[1] * * * *Din istoria scrisului*, „Știința — prietena noastră", Editura politică, București, 1966, p. 401.

[2] Vezi : Stanciu Stoian, *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, (f.a.), Editura Scrisul Românesc, Craiova, p. 315—325.

[3] Vezi : Ion Berca, *Metodica predării limbii române* (citit-scris, citire), E.D.P. 1964, p. 39—41 ; 71—75 ; 107—124 ; 138—140.

[4] Vezi : Florica Bagdazar, *Aspecte neuro-psiho-fiziologice în deprinderea scrierii*, „Revista de psihologie" nr. 1/1964, p. 5—22.

învățămîntului. În această etapă, a primelor patru clase, formarea deprinderii scrisului — corect, citeț, frumos și rapid — constituie unul din obiectivele principale ale activității didactice, în școală desfășurîndu-se o muncă sistematică susținută, în acest sens. Elevul însuși este mult ajutat de scrisul său corect în învățarea lecțiilor, folosind notițele și în redactarea lucrărilor scrise.

S-ar părea că după o muncă desfășurată sistematic timp de patru ani deprinderea scrisului corect, regulat și frumos, ar trebui să fie deplin structurată, cristalizată. Cu toate acestea, atît studiile și cercetările teoretice enunțate mai sus, cît și practica pedagogică sînt unanime în a constata că scrisul elevilor „se strică", adică devine inestetic și uneori chiar ilizibil, pe măsură ce sarcinile de scriere ale elevilor cresc.

Fenomenul este evident și numai necesită demonstrații speciale. Mai puțin sînt cunoscute cauzele care generează această stare de lucruri. Părerile cu privire la geneza și cauzele acestui fenomen negativ diferă. Una din aceste păreri consideră că fenomenul dereglării scrisului elevilor s-ar datora, pe de o parte caietului de caligrafie cu liniatura completă și cerințele caligrafice de gros-subțire, iar pe de altă parte dualității caietelor cu liniatura oblică la limba română și cu liniatura verticală la aritmetică, fapt care ar determina o dualitate a scrisului elevilor [5].

În ceea ce ne privește, sîntem parțial de acord cu acest punct de vedere. Însă cercetările efectuate de noi au pus în evidență o altă categorie de factori cauzali, pe care-i vom relata în lucrarea noastră. Între altele, avem în vedere observațiile noastre proprii asupra seriei de elevi * din clasele I—IV, din anii școlari 1960/61—1963/64, potrivit cărora școlarii scriu acceptabil (nu caligrafic), un scris corect, în linii generale uniform, în clasele I și II, cît timp scriu pe caietele de caligrafie cu liniatura oblică completă (tip I și II), dar cînd trec la scrierea eliberată de căsuțele oblice de încadrare a literelor (pe caietele de tip III) în clasa a III-a, ei se comportă ca și cînd atunci ar învăța să scrie. Acest fapt creează o situație critică pentru învățămînt, fiindcă acești elevi se află în fața unor sarcini de scriere tot mai mari, cărora trebuie să le facă față paralel cu — am putea spune — reînvățarea scrisului, de unde decurge și o primă cauză a „stricării" scrisului elevilor.

De aceea, în cercetarea noastră am avut în vedere regula psihofiziologică potrivit căreia elaborarea și fixarea stereotipului dinamic al scrierii să se facă în condițiile obișnuite de scriere din școală și viață, sau cît mai apropiate de acestea. Or, caietele de caligrafie cu liniatura completă tip I și II sînt departe de a îndeplini cerințele (condițiile) acestei reguli. Aceste condiții sînt îndeplinite de caietul de „dictando" care se folosește aproape la toate materiile și pe toate gradele de învățămînt,

[5] Florica Bagdazar, *op. cit.*

* De la Școala generală de 8 ani nr. 6 din Arad.

pînă la universitate, iar caietul de caligrafie de tip III întrunește condițiile cele mai apropiate de acesta și este cel mai adecvat stadiului de dezvoltare psiho-fizică a copilului de 7—8 ani, fiindcă îl ajută să-și formeze liber ochiul și mîna pentru o scriere conștientă, corectă și regulată.

Pentru demonstrarea acestor ipoteze am întreprins experimentul pedagogic care îl prezentăm în cele ce urmează.

Scopul și metodica cercetării. În dorința de a aduce o contribuție cît de modestă la elucidarea teoretică a problemei învățării scrisului în clasa I și mai ales de a contribui la rezolvarea practică a problemei, am întreprins cercetarea experimentală a însușirii scrisului de către elevii din clasa I.

În organizarea și desfășurarea cercetării noastre ne-am condus după următoarele premise teoretice :

a) Deprinderile de scris sînt lanțuri de reflexe condiționate, stereotipuri dinamice, în formarea cărora conlucrează analizatorul auditiv, cel vizual și cel chinestezic — cu convertirea și integrarea în cel de-al doilea sistem de semnalizare.

b) În formarea acestui complex funcțional senzorial au o mare importanță atît metodele de organizare și predare, cît și folosirea de materiale adecvate. (Considerînd că, în actualul sistem de învățare a scrisului, este greșită îndrumarea șablonist-mecanică a scrisului cu ajutorul căsuțelor oblice de încadrare a literelor, îndrumare dată de caietele de caligrafie cu liniatura completă — tip I și II. Și aceasta fiindcă nu dă loc formării libere și conștiente a deprinderii scrisului, deci nu formează ochiul și mîna pentru scriere).

c) În străduința elevului de a scrie corect, de a se corecta cînd nu corespunde modelului, asocierea liberă a analizatorului optic și cel chinestezic— fără interferența liniaturii „căsuțelor" pentru fiecare literă — este cît se poate de eficientă.

d) De asemenea, este știut că „reproducerea independentă, chiar nereușită, și în urma căreia trebuie să revenim... este cu mult mai rodnică decît o reproducere pasivă, lipsită de efortul căutării" [6].

e) Autocorectarea greșelilor din mișcări, din acțiunile motrice de către elevi, în cazul nostru, se realizează cu mai multă eficiență pedagogică, cînd în procesul acestei autocorectări intervine — în aferentația inversă — și analizatorul chinestezic. Or, întrucît scrisul elevilor este, pînă la un anumit punct, o deprindere motrică, teza aferentației inverse își găsește aplicarea și în procesul formării scrisului elevilor din clasa I.

În lumina acestor premise am organizat un experiment natural cu elevii clasei I *, experiment care a început din prima zi de școală a anului

[6] E. Fischbein, *Omul, stăpînul deprinderilor sale*, Editura tineretului, 1955, p. 128.

* Este vorba de clasa I A de la Școala generală nr. 6 din Arad, condusă de învățătorul Ion D. Ungureanu.

1964/1965 și care a constat, materialmente, din înlocuirea caietului de tip I, cu caietul de tip III, înlocuire determinată de considerentele enunțate mai sus.

Pentru control am utilizat : clasa I B, de la aceeași școală, clasa I de la Școala generală nr. 10, clasele a III-a A și B de la Școala generală nr. 6 și clasa a III-a de la Școala generală nr. 10, toate din Arad.

Activitatea de formare a deprinderii de scris s-a desfășurat în aceleași condiții ca și la clasele I de control, avînd ca variabilă independentă doar înlocuirea caietului tip I, cu caietul tip III, folosit de clasa a III-a — pentru care motiv am extins comparația și cu această clasă. De altfel, după părerea noastră rezultatele clasei experimentale sînt comparabile și cu rezultatele clasei a III-a, fiindcă folosesc aceleași caiete la scris, element important în problema pe care o analizăm. Totuși discutăm și materialele de la clasa I de control pentru a releva și alte aspecte ale problemei.

Ca metode și procedee de învățare a scrisului am folosit pe cele obișnuite : scrisul model al învățătorului, direct, în fața elevilor, descompunerea și imitarea mișcărilor, explicațiile și prevenirea unor greșeli dinainte presupuse, îndrumarea și ajutorarea directă a elevilor în cursul execuției, discuția în colectiv și îndreptarea greșelilor tipice observate în timpul execuției, exersarea, scrierea textelor din manual (parte în clasă, parte ca temă pentru acasă) etc.

Prezentarea rezultatelor. În cele ce urmează vom prezenta (în anexă 1 și 2) probe de scris de la clasa experimentală și de la clasele de control, considerînd că documentul autentic este mai convingător decît un comentariu oricît de bine făcut ar fi el.

Analizînd oglinda scrisului celor două clase, observăm :

1. La scrisul elevilor din clasa I, care învață scrierea direct pe caietul de tip III, se observă clar de pe acum un scris corect și regulat, cu tendința spre cursivitate (scriere legată, dezvoltată).

2. La elevii din clasa a III-a de control, care au învățat scrierea în anii anteriori pe caietele de tip I și II, se observă în mare parte construcția incorectă a literelor și un scris neregulat, pe lîngă faptul că se află încă în stadiul de scriere înceată—literă cu literă, în mare parte (fenomen observat de noi și de către cadrele didactice).

De la clasa I experimentală am luat și o probă de scriere pe caietul de aritmetică (anexa 3) pentru a verifica ipoteza reorientării scrisului elevilor spre verticală, datorită influenței liniaturii caietului de aritmetică.

Consemnăm aici constatarea că orientarea, întîmplătoare, spre verticală a unor litere sau trăsături am observat-o la elevi și înainte, în tot cursul învățării scrisului — înainte de a fi scris ceva pe caietul de aritmetică. Cauza acestui fenomen, al inegalității scrierii elevilor în perioada abecedară, se datorește în mare parte mobilității mari a dege-

telor și a brațului, care deviază în timpul scrierii, influențînd negativ precizia scrisului [7]. Se datorește, în multe cazuri, și lipsei de atenție în scriere, de care elevii dau dovadă adeseori (ca și cei maturi de altfel). De aceea, unul din rolurile educatorului este de a îndruma permanent scrisul elevilor pe calea scrisului corect, regulat etc., și de a le menține atenția concentrată în timpul scrierii, sarcină care, în sistemul caietelor de tip I și II este preluată pasiv în mare parte și pervertită de liniatura lor.

Analizînd primul text scris de acești elevi pe caietul de aritmetică este evident că elevii se comportă ca și cînd nu văd liniatura verticală a caietului ; scrisul lor este orientat oblic așa cum și l-au însușit liber scriind pe caietul de tip III, iar orientarea spre verticală a unor litere sau trăsături este întîmplătoare și, evident, nu poate fi atribuită liniaturii caietului de aritmetică. Din proba alăturată se detașează net orientat spre verticală, în întregime, scrisul elevei Sz. V. (Vezi anexa 1 și 3), scris care, trebuie s-o spunem, s-a însușit astfel de la început, ca o caracteristică a individualității scrisului acestei eleve, deși baza de plecare a fost scrierea cursivă înclinată spre dreapta.

Din cele arătate se dovedește valoroasă acea indicație pedagogică a prof. univ. Stanciu Stoian ca scrisul (caligrafia) „să se învețe... așa cum o cer principiile moderne ale educației, adică fără liniatură specială și fără indicația rigidă a milimetrilor dintre spații" [8].

Învățarea scrisului direct pe caietul de tip III se dovedește a fi singura posibilitate pedagogică de a determina la elevi un scris corect și regulat, frumos, însușit în mod liber, corespunzător individualității elevului ; și documentele reproduse confirmă acest lucru.

Analizînd scrisul acestor elevi remarcăm că nu se observă nici urmă de scris caligrafic propriu-zis. Mîna mică și insuficient formată pentru scris a copilului de șapte ani de-abia dacă este în stare să urmărească mecanic, cu tocul de scris, liniatura căsuțelor oblice în care încadrează tremurător forma literei într-un fel de scris-desen, după șablonul căsuțelor liniaturii — nicidecum să mai poată fi vorba de un scris care să respecte regulile scrisului caligrafic.

În felul acesta copilul nu-și formează ochiul și mîna pentru un scris corect și regulat. Situația aceasta negativă se continuă și se consolidează și în clasa a II-a, tot pe un caiet de caligrafie cu liniatura completă (tip II). Tocmai din această cauză, cînd elevul ajunge în clasa a III-a și trece la scrierea pe caietul de caligrafie fără liniatură oblică (tip III) se comportă ca și cînd atunci începe a învăța să scrie. Și într-adevăr, după acest sistem de acum începe copilul să învețe scrierea cu adevărat, pe baza cunoașterii literelor, dar e prea tîrziu.

---

[7] Ion Berca, *Însușirea scrierii corecte de către începători*, „Gazeta învățămîntului", februarie 1963.

[8] Stanciu Stoian, Op. cit, p. 325.

Tendința de a învăța pe copii direct scrierea specific caligrafică, artistică, s-a dovedit a fi o eroare care n-a întîrziat să-și arate rezultatele negative. Însușirea scrisului corect și regulat, pe caietul de tip III, este tocmai baza și pregătirea prealabilă de la care se poate trece cu succes în anii următori la nivelul superior cerut de estetica scrierii specific caligrafice.

★

Sintetizînd datele experimentului și ale documentelor în legătură cu aceasta, am obținut următorul tablou sinoptic :

Tabloul sinoptic al experimentului

Indicații	Șc. gen. din Arad nr.	Nr. de elevi	Calitatea scrisului						Caietul utilizat
			frumos		mediocru		urît		
			Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%	
Cl. I experimentală	6	20	13	65	5	25	2	10	tip III
Cl. I control	6	20	5	25	12	60	3	15	tip I
Cl. I control	10	29	7	24	17	59	5	17	tip I
Cl. a III-a A control	6	31	10	32	16	52	5	16	tip III
Cl. a III-a B control	6	21	5	23	11	54	5	23	tip III
Cl. a III-a control	10	42	2	6	22	51	18	43	tip III

Dacă datele statistice din acest tabel sub raport numeric sînt relative, datorită specificului obiectului la care se referă, acestea sînt totuși concludente privind raportul calitativ dintre ele, raport ilustrat de către documentele experimentului și care confirmă, evident, superioritatea învățării scrisului direct pe caiet de tip III, față de procedeul anterior care n-a dat rezultatele scontate.

Experimentul învățării scrisului direct pe caietul de caligrafie tip III a fost urmărit și în anul următor (cl. a II-a), dar de astă dată în comparație cu cîteva clase a II-a și cîteva clase a III-a, cercetate în cadrul unei brigăzi de control a secției de învățămînt, oraș Arad (mai, 1966).

S-a obținut următorul tablou sinoptic :

	Școala	Total lucrări cercetate	Calitatea scrisului sub raportul corectitudinii, cursivității și esteticii						OBS.
			BUN echivalent notelor 8—10		MEDIOCRU echivalent notelor 6—7		SUB MEDIOCRU echivalent notelor 4—5		
			nr. elevi	%	nr. elevi	%	nr. elevi	%	
Cl. a II-a experimentală	Generală nr. 6	18	13	72,20	4	22,22	1	5,58	
Cl. a II-a A și cl. a II-a B (control)	Liceul nr. 4	71	34	47,88	18	25,35	19	26,76	
Cl. a III-a A și cl. a III-a B (control)	Liceul nr. 4	65	32	49,23	24	36,92	9	13,84	
Cl. a III-a A și cl. a III-a B (control)	Generală nr. 6	57	20	34,99	22	38,88	15	26,12	

Notă. Trierea și aprecierea scrisului elevilor s-a făcut împreună cu învățătorii claselor respective.

Analizînd această situație, observăm :

a. — Elevii care au învățat scrisul în clasa I pe caietul tip 1 au un scris tot mai „stricat" în fiecare din clasele următoare, ca efect al condițiilor necorespunzătoare în care și-au însușit inițial scrierea ;

b. — Elevii care au învățat scrierea în clasa I direct pe caietul tip III, și-au însușit de la început un scris corect, curent și frumos, calitate pe care o mențin, sau chiar o îmbunătățesc, în clasele următoare, depășind calitativ cu procente importante pe colegii lor.

Concluzii-propuneri. Din cele expuse putem trage următoarele concluzii :

1. În sistemul vechi al învățării scrisului pe caietul de caligrafie cu liniatura completă (tip I) este posibil să se manifeste dualitatea scrierii cînd elevii trec la scrierea de texte pe caietul de aritmetică — fenomen menționat de către tov. Florica Bagdazar în Revista de psihologie nr. 1, 1964 — fiindcă elevii sînt inițial obișnuiți să se orienteze mecanic după căsuțele liniaturii de încadrare a literelor. Este o consecință a condițiilor

în care s-a elaborat stereotipul dinamic al scrisului respectiv, nu o tendință naturală. De altfel scrierea de texte pe caietele de aritmetică se face mai tîrziu, cînd stereotipul dinamic al scrisului elevului este, oarecum, format.

2. În sistemul experimentat de noi și expus aici, al învățării inițiale a scrisului direct pe caietul de caligrafie (de tip III), cînd elevii trec mai tîrziu la scrierea de texte și pe caietul de aritmetică, nu se manifestă dualitatea scrierii (a se vedea anexa nr. 4), fiindcă nici un fel de căsuțe, fie oblice, fie verticale, n-au intrat în condițiile de elaborare a stereotipului respectiv de scriere.

Unele devieri spre verticală, în scrisul elevilor, privind unele litere sau trăsături sînt numai întîmplătoare, datorate altor cauze, nu caietului de aritmetică.

3. Învățarea inițială a scrisului direct pe caietul de tip III (care trebuie să devină de tip I, după ordinea introducerii) se dovedește mai eficientă din punct de vedere pedagogic — elevii din clasa I ajungîndu-i încă din primul an și chiar întrecîndu-i, uneori, pe cei din clasa a III-a, din vechiul sistem — din următoarele motive :

a) Caietul de caligrafie de tip III este cel mai apropiat de condițiile generale de scriere din școală și totodată corespunde mai bine etapei de dezvoltare în care se află copilul.

b) Legăturile corticale temporare pe această bază se elaborează mai corespunzător, mai aproape de cerințele scrierii din școală și din viață și deci se păstrează la trecerea la scrisul pe caietul „dictando", care prezintă condiții apropiate, modificarea survenită fiind fără însemnătate deosebită [9].

4. Considerăm că studiul caligrafiei propriu-zise, pe caiete speciale, ca obiect de învățămînt, să se introducă începînd cu clasa a III-a de la început, paralel cu trecerea la scrierea obișnuită pe caietul de tip „dictando". Motivăm aceasta cu următoarele :

a) Sînt necesari doi ani (cl. I și II) de scriere pe caietul de tip III, pentru însușirea unui scris corect și pentru fixarea stereotipului dinamic de bază al scrierii elevului, pentru dezvoltarea corespunzătoare a mușchilor mici ai mîinii drepte ; în scopul ca aceasta să temeinicească trecerea la studiul caligrafiei propriu-zise pe caietul special.

b) Trecerea la scrierea obișnuită pe caietul de tip „dictando", încă de la începutul clasei a III-a este necesară din punct de vedere didactic pentru că, dind elevilor timpul necesar deprinderii scrisului cursiv rapid pe caietul „dictando", în mod treptat, fără presiunea cerințelor mari de scriere ale clasei a IV-a și următoarele, în acest fel se evită încă una dintre cauzele degradării scrisului elevilor.

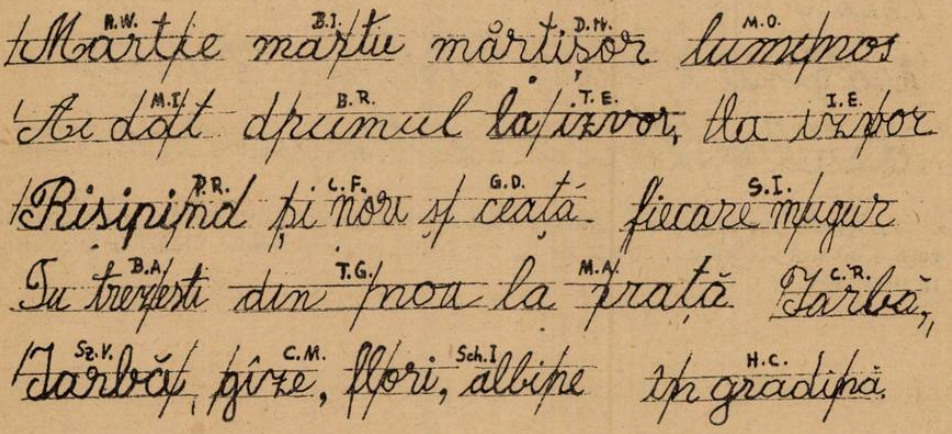
[9] Al. Roșca ș.a., *Psihologia*, 1957, p. 45, 140 și 145.

Paralel cu aceasta, în condițiile arătate, studiul caligrafiei propriu-zise (începînd din clasa a III-a) poate contribui eficient la educația estetică a elevilor și la desăvîrșirea conștientă a scrisului lor [10].

5. Dacă în munca de scriere, mușchii mici ai mîinii drepte a copilului de 7—8 ani nu sînt suficient dezvoltați pentru a corespunde cerinței de distribuire diferențiată pe categorii alternative de trăsături, a efortului cerut de caligrafia propriu-zisă, el cîștigă însă treptat, chiar de la începutul școlarizării, priceperea și puterea minim necesară pentru conturarea corectă și regulată a literelor, sub influența exercițiilor și îndrumărilor zilnice din clasă. În această privință, documentele de la clasa întîi experimentală, coroborate cu cele de la clasa de control, arată evident că copilul de 7—8 ani nu poate încă să scrie caligrafic, dar poate să scrie corect — așa de corect și frumos, încît nu este necesară nici o simplificare a tradiționalului alfabet, cursiv clasic. Căci linia pedagogică justă este aceea care ține seama de faptul că „bucuria estetică se desprinde de interesul utilitar", dînd „contur gustului ca facultate psihologică de tip deosebit" [11].

Viața practică de mai tîrziu îi va cere copilului, în orice caz, o simplificare a scrisului ; dar, nu este indiferent să se opereze o simplificare asupra unui lucru complet și corect conturat de la început, sau să se opereze simplificarea asupra unui lucru deja simplificat și învățat incorect. Acest aspect de perspectivă al problemei nu poate fi neglijat în procesul instructiv-educativ fără a săvîrși o eroare.

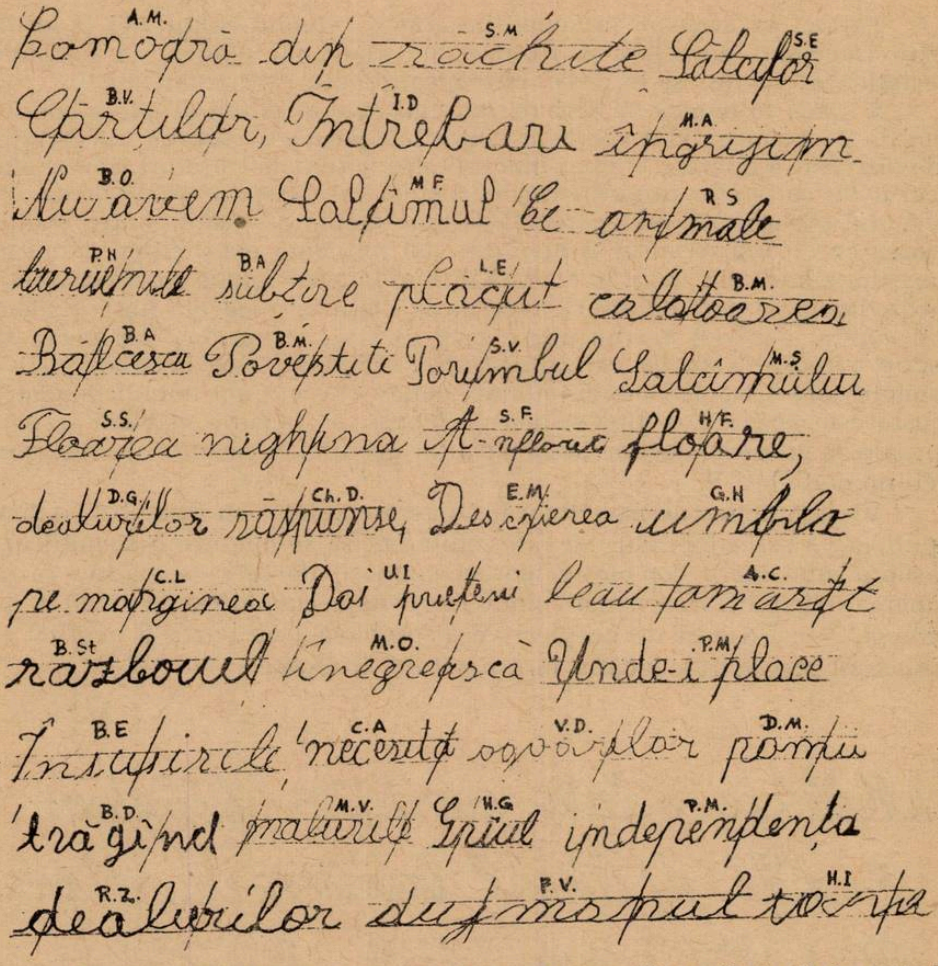
Anexa nr. 1



„Oglinda scrisului" la clasa I experimentală (Școala generală nr. 6 Arad) care a învățat scrisul direct pe caietul de tip III, lucrare executată în trimestrul II, 1964/1965.

[10] Ne propunem să urmărim rezultatele experimentului și în anii următori — cu toată evidența concludentă a succesului obținut deja.

[11] „Lupta de clasă" nr. 2, 1965, p. 42.



„Oglinda scrisului" la o clasă a III-a (Școala generală nr. 10 Arad) de control, care a învățat scrisul pe caietele de tip I și II în clasele anterioare, luată în trimestrul II, 1964/1965).

Anexa nr. 3

Gheorghiță și Margareta B.A.

Gheorghiță și Margareta B.T.

Gheorghiță și Margareta B.R.

Gheorghiță și Margareta C.M.

Gheorghiță și Margareta D.N.

Gheorghiță și Margareta G.D.

Gheorghiță și Margareta H.C.

Gheorghiță și Margareta H.W.

Gheorghiță și Margareta I.E.

Gheorghiță și Margareta M.O.

Gheorghiță și Margareta M.I.

Gheorghiță și Margareta T.E.

Gheorghiță și Margareta C.R.

Gheorghiță și Margareta M.A.

Gheorghiță și Margareta T.G.

Gheorghiță și Margareta C.E.

Gheorghiță și Margareta P.R.

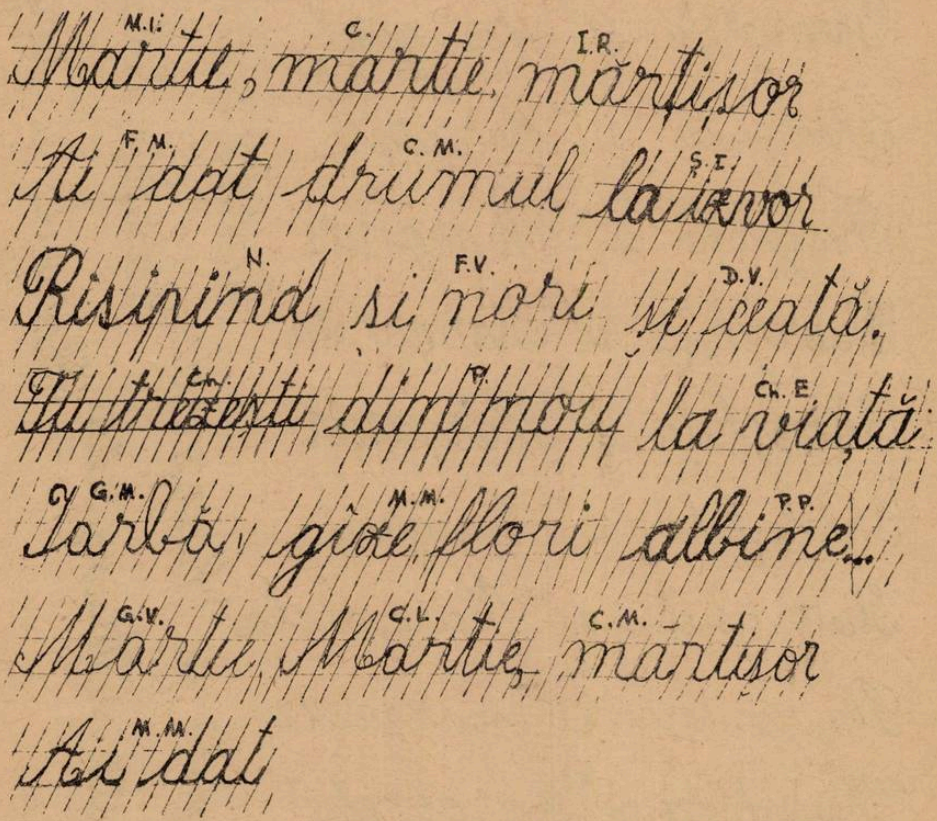
Gheorghiță și Margareta S.I.

Gheorghiță și Margareta S.V.

Gheorghiță și Margareta S.h. I

„Oglinda scrisului" în clasa I experimentală (Școala generală nr. 6 Arad) pe liniatură de aritmetică (trimestrul II, 1964/1965).

Dăm aici un document care arată, „oglinda scrisului" elevilor din clasa I, pe caietul de caligrafie cu liniatură completă tip, I.



„Oglinda scrisului" la clasa I B (Școala generală nr. 6 Arad) de control, care a învățat scrisul pe caietul de tip I (trimestrul II, 1964/1965).

ОБ УСВОЕНИИ ПИСЬМА ПЕРВОКЛАССНИКАМИ

(Р е з ю м е)

Целью исследования являются причины деформации письма учащихся, замеченной в особенности начиная с V-го класса, когда растёт объём письменных заданий. Авторы считают, что одной из причин является разнообразие линованных тетрадей, использованных в I-III-х классах.

Экспериментальное исследование, проведенное в I-ом классе, состояло в применении тетрадей № 3 (вместо тетрадей № 1) с начала учебного года ; эта тетрадь приближается больше всех к тетрадям „диктандо", используемых на всех ступенях обучения.

В обучении письма были применены традиционные методы и приемы.

Анализ результатов указывает на то, что письмо учащихся, обученных в экспериментальном классе, является правильным с тенденцией к скорописи.

CONTRIBUTIONS A L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE PAR LES ÉLEVES DE LA I-ère CLASSE PRIMAIRE

(R é s u m é)

Cette recherche s'est proposé de trouver les causes qui altèrent l'écriture des élèves, phènomène que l'on constate surtout à partir de la V-e, à mesure que les è'èves sont obligés d'écrire davantage. Les auteurs estiment que l'une des causes serait les différents types de lignage utilisés dans les cahiers de I-ère — III-e primaires.

L'expérience entreprise avec les élèves de la I-ère classe primaire consistait dans le remplacement du cahier type I par le cahier type III à partir du commencement de l'année scolaire, ce dernier type de cahier étant très proche du cahier à lignes horizontales employé dans tous les degrès d'enseignement.

Pour l'apprentissage de l'écriture dans le cadre de cette expérience on a employé les méthodes et les procédés habituels.

De l'analyse des résultats de la recherche il ressort que l'écriture des élèves de I-ère, qui ont appris à écrire directement sur le cahier type III est correcte et règulière tendant à la cursivité.

CONTRIBUTIONS TO THE LEARNING OF WRITING BY FIRST-GRADE PUPILS

(A b s t r a c t)

This is a research into the causes of bad handwriting noticeable beginning with grade five, when pupils have to write more as part of their classroom activities, or as homework. In the authors' opinion, the main reason for this lies in the varied types of exercise-books being used in grades one-three. In a test carried out on first-grade pupils, the model A exercise-book was replaced by model C, resembling closely the usual lined evercise-book used in all-grade education, all the way up the school. The methods and procedures used as part of the experiment were the current ones. The experiment has shown that the first-grade pupils who were taught to write on model C exercise-book display a fine, cursive handwriting.

Participarea oamenilor şcolii la epopeica luptă socială din 1907

Conf. dr. Gh. T. DUMITRESCU
GH. PÎRNUŢĂ
cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Evenimentele din 1907 au rămas în istoria poporului român cu o însemnătate imensă. Ele au constituit încă o afirmare a voinţei ţărănimii române de a ieşi din starea de exploatare şi de crîncenă asuprire. A fost o afirmare a sentimentului de demnitate a marii mase a poporului ce se găsea desconsiderat de o minoritate socială, concretizat într-o clasă de mari proprietari, asociaţi strîns cu marea burghezie. A fost marea încercare de asaltare a unei orînduiri nejuste şi totodată gestul imposibil de stăpînit al unei încercări de răzbunare a prea lungului trecut de suferinţe. Tot ceea ce s-a întîmplat atunci a constituit o ciocnire aspră, sîngeroasă, între două mari clase sociale a căror existenţă prezenta marea contradicţie istorică din viaţa poporului român. A fost deci în fapt o formă de luptă în care se aruncase poporul. De aceea, se vorbea atunci de un adevărat „cataclism social". Istoria naţională a cunoscut, aşadar o luptă socială de dimensiuni epopeice, în care s-au aflat şi oamenii şcolii. Pentru toate acestea, ea a rămas în conştiinţa istorică a poporului nostru.

Boierimea, reacţiunea, nevrînd să vadă adevăratele cauze ale răscoalei, căutau să descopere doar instigatori. Spre exemplu, în gazeta partidului socialist „România muncitoare" — care a reflectat în spirit critic întreaga desfăşurare a luptelor sociale de atunci, — se găsesc, de repetate ori, referiri la rolul jucat de oamenii şcolii în pregătirea şi în desfăşurarea răscoalei. Astfel, în articolul intitulat *Destul*, cunoscutul luptător socialist, M. Gh. Bujor, cerînd să înceteze „atîta cruzime, atîta batjocură, atîta furie sălbatecă în reprimarea răscoalelor", afirma: „vinovat şi nevinovat, simplu muncitor, învăţător sau preot, toţi împărtăşesc aceeaşi soartă, căci toţi au acea mare vină: sînt ţărani" [1]. Într-un alt articol, intitulat *Prăbuşirea morală*, referindu-se la modul eronat cum încerca moşierimea să explice situaţia, se spunea: „Care a fost cauza imediată a răscoalelor? liberalii, antisemiţii, popii, învăţătorii. Aceasta chiar dacă ar fi întrucîtva adevărat, este absolut secundar" [2]. Între „liberali" era vorba îndeosebi de grupul profesorului Spiru Haret de la Universitatea din Bucureşti.

Profesorul Virgil Arion, publicist şi senator conservator, în cartea sa *Pagini din timpul răscoalelor ţărăneşti*, îndemnat, cum scrie N. Iorga, de „un simţ de dreptate", arăta între altele că dezbătîndu-se în Consiliul de Miniştri răscoala ţăranilor din 1907

[1] Ziarul „România muncitoare" din 1—8 aprilie, 1907.
[2] *Ibidem* din 18—25 martie, 1907.

CULTUR
ETEANA „ASTR
5, tel. 14423
180
BN Sibiu

„s-a ajuns l... stavilă răscoalelor țărănești prin pedepsirea revizo... Ei conchide că „țăranii au și ei dreptățile lor" și nu aruncînd vina asupra așa-zișilor „instigatori", ci „lecuind relele se poate pune stavilă răscoalelor țărănești" [3].

Trăind în mijlocul țăranilor și cunoscîndu-le suferințele, ei înșiși provenind din rîndurile lor și îndurînd ca și ei umilințe și înfruntări, învățătorii, în marea lor majoritate, au simpatizat cu răscoala țăranilor, o parte însemnată dintre ei participînd activ la această acțiune revoluționară. Dovada participării lor o constituie procesele intentate, rămase în arhivă, precum și relatările despre persecuțiile îndurate.

Raportul inspectorului general C. V. Praja, din 6 martie 1907, trimis în Moldova spre a cerceta dacă învățătorii au fost implicați în răscoală, conchidea că oamenii școlii au participat în mișcarea țărănească, mai ales „prin oficioasa însărcinare extrașcolară, de a înființa băncile populare" [4]. Rapoartele prefecților și ale altor autorități subliniau de asemenea participarea învățătorilor la răscoală. „Administrația întîmpină enorme dificultăți din cauza învățătorilor de la sate care devin susținători aprigi ai celor mai revoluționare idei", scria într-o adresă ministrul de interne către cel de instrucție [5]. „Revista ideei" — pe care o conducea socialistul Panait Mușoiu — a înregistrat o serie de fapte despre solidaritatea dintre țărani și învățători, despre schingiuirile la care au fost supuși învățătorii atunci. Așa citează, spre exemplu, cazul unui „biet bătrîn învățător" Simion Vasilescu din comuna Toporu, care a fost arestat și tîrît între baionete la Giurgiu [6]. Bătrînii învățători, care mai trăiesc, relatează cu amănunte despre acțiunea lor de atunci. Așa e bunăoară învățătorul Ion Ștefănescu (în vîrstă de 90 ani), azi aflîndu-se la Craiova, care spune că stăpînirea de atunci transformase un șlep pe Dunăre, aproape de Calafat într-o închisoare pentru învățători. Se știe, de asemenea, că tatăl profesorului N. Dinulescu de la Institutul astronomic din București, fost învățător în satul Adunații de Georgmane, raionul Craiova, a fost legat împreună cu socrul său, popa Vlădulesei, și ținuți înjugați săptămîni întregi la tribunalul din Craiova, pentru că fuseseră de partea țăranilor.

Ziarul „Galați", în numărul din 21 martie 1907, prin articolul intitulat *Incendiatorii satelor*, a adus învățătorilor învinuirea că ei au fost autorii „tristelor evenimente" [7]. Despre participarea învățătorilor la răscoală aflăm și din informările trimise la Mitropolie de către protoerei. Iată-l, de exemplu, pe cel de la Muscel, care raporta la 10 aprilie 1907 că în acel județ „s-au descoperit mulți învățători culpabili" [8].

Prin activitatea pe care au desfășurat-o în școală, în cercurile culturale, la șezători, în școlile de adulți, în acțiunea de constituire a băncilor populare și de formare a obștiilor de arendare etc., învățătorii au contribuit la deșteptarea conștiinței de clasă a țăranilor, la înțelegerea rostului și a puterii lor, a intereselor lor, la dezvoltarea urii față de exploatatori. Numărul învățătorilor și profesorilor care s-au înregistrat ca luînd parte la răscoală este infim, însă în realitate el a fost foarte mare.

Spicuind din rapoartele revizorilor școlari și ale prefecților aflăm ce învinuiri se aduceau oamenilor școlii. De exemplu, revizorul școlar al județului Muscel, prin rapor-

---

[3] V. Arion, *Pagini din trecutul răscoalelor țărănești*, Vălenii de Munte, 1912, p. 7.
[4] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosarul 824/1907, f. 25.
[5] *Răscoala țăranilor din 1907*, vol. II, București, 1948, p. 337.
[6] „Revista ideei" nr. 63 din 1907, p. 22—23.
[7] Arhivele Statului, București M.C.I.P., dosarul 824/1907, f. 93.
[8] Ibidem, f, 244.

tul nr. 1736 din 4 aprilie 1907, arăta ministerului că procurorul județului a deschis acțiune publică împotriva învățătorului Ion Petrescu de la Țigănești pentru că a îndemnat soldații rezerviști sosiți în gara Leordeni să nu tragă în răsculați și „să fraternizeze cu ei" [9]. În cazul aceluiași învățător, Ministerul de Interne informa Ministerul Instrucțiunii că Ion Petrescu s-a făcut vinovat de „crimă de atîtare la război civil" [10]. Asemenea învinuiri se aduceau și în alte județe. De pildă, revizorul școlar din Covurlui raporta la 16 aprilie 1907 că învățătorul Vasile Cahu de la școala din Țuțcani a fost găsit vinovat că „a făcut un act de solidaritate" prin care țăranii se legau ca oriunde vor merge să se bazeze pe unire. Actul a fost scris și redactat chiar de el, în casa lui. În același raport erau menționați învățătorii Ștefan Coșniță, Ioan și Vasile Macovei, acuzați că prin banca populară, asociațiile de vînzare de produse, școala de adulți și cercurile culturale „au dezvoltat pofta săteanului de a avea pămînt de cultură ieftin". Se sublinia că răscoala „este rezultatul ideilor propagate de ei pe tărîm economic și cultural" [11]. Revizorul școlar de la Buzău arăta că învățătorul Ion V. Mihail din Băești „lucrează de mulți ani cu prea mult zel pentru cauza țărănească".

Prefectul din Dorohoi informase Ministerul de Interne, încă din decembrie 1906, că învățătorul Ion Alexandrescu din comuna Hudeștii Mari a împărțit țăranilor broșuri prin care îi chema la întrunirea de la 31 decembrie 1906 spre „a asedia și devasta" casa proprietarului, urmînd ca în primăvară să iasă cu plugurile să are moșia acestuia La îndemnul preotului și al învățătorului din comuna Sîrbi se răsculaseră și țăranii din acest sat. Căpitanul Răceanu C., comandantul companiei de jandarmi din Ilfov, trimis la Dorohoi, arăta că în urma anchetei făcute rezultă că „revolta țăranilor" din acel județ „a fost provocată" de învățătorul Ion Alexandrescu. Prefectul de Vîlcea acuzase pe învățătorul Mihai Popescu din Băbeni că avea legături cu Ion Ionescu de la revista „Vorbe bune" ce se edita la Balș, precum și cu C. Ionescu-Lungu [12]. Revizorul din Constanța raporta Ministerului Instrucțiunii că învățătorul P. G. Ștefănescu, din comuna Dobromir-Vale, a participat la răscoală și că făcîndu-i-se percheziție de către procurorul județului s-a găsit la el un apel către săteni semnat de V. Kogălniceanu și 4 scrisori primite de la învățători din Muscel [13]. Ministerul de Interne a trimis Ministerului Instrucțiunii un exemplar din nr. 9 și 10 al revistei „Muscelul", atrăgînd atenția asupra articolului *Impresii*, scris de învățătorul Ion P. Șerbănescu din Purcăreni. Se sublinia că acest articol „în spiritele nepregătite a celor inculți poate aduce multă confuzie" [14]. Prefectul de la Mehedinți dăduse în judecată „pentru instigare la revoltă" pe învățătorii C. Zaharescu din Rogoza și Florea Vlădescu de la Grecești [15]. Învățătorul C. A. Ionescu, conducătorul băncii populare din Flămînzi, jud. Botoșani, a fost acuzat că „a instigat pe țărani" împotriva arendașului moșiei Rădeni și pentru că a întreținut legături cu Panait Mușoiu, „anarhist din București" [16]. Învățătorului Stroescu (Dolj) i se adusese învinuirea că ținuse întrunire în școală și împărțise broșuri la țărani. Pentru că au îndemnat pe țărani la răscoală au fost acuzați

[9] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosarul 677/1907, f. 32.
[10] *Ibidem*, dosarul 825/1907, f. 47.
[11] *Ibidem*, dosarul 824/1907, f. 34.
[12] *Ibidem*, f. 68.
[13] *Ibidem*, f. 141.
[14] *Ibidem*, dosarul 679/907, f. 34.
[15] *Ibidem*, dosarul 824/907, f. 53.
[16] *Ibidem*, f. 72.

învățătorii: Al. Voinescu și Andrei Nicolaescu din Brastavăț (Romanați), Atanase Popescu din Gîrla Mare și I. Constantinescu din Pătulele (Mehedinți). Profesorul Vasile Mihăilescu de la Craiova îndemnase elevii să rupă manifestele guvernului afișate pe străzi în timpul răscoalei. De asemenea, într-o conferință ținută la Ateneul din Craiova, la 17 martie 1907, se afirmase de acord cu acțiunea țăranilor, spunînd că aceștia dau foc conacelor spre a căpăta dreptate [17]. Procurorul jud. Muscel acuzase pe învățătorul Diaconescu de la Berevoiești că îndemnase pe țărani să ceară eliberarea lui V. Kogălniceanu și a lui Alexandru Valescu [18]. Țăranii de aici cunoșteau atît pe fiul celui care în 1864 alcătuise proiectul Legii agrare, cît și pe directorul ziarului „Gazeta țăranilor".

Învinuiri s-au adus oamenilor școlii și înainte de izbucnirea răscoalei. Bunăoară, învățătorul Gh. Eftușescu din Heleșteni (Roman) a fost transferat disciplinar, fiind acuzat că face propagandă socialistă printre săteni. Învățătorii Ef. Cartianu din Grojdibod și Ion Călin din Gura Padinei (Romanați) au fost reclamați de arendaș că îndeamnă țăranii să nu-i mai lucreze moșia. Arendașul moșiei Oteteliș (Vîlcea) a reclamat pe învățătorul I. Prisăcaru că instigă țăranii împotriva sa, învățătorul M. Jianu din Argeș a fost acuzat că nu educă pe țărani în spiritul armoniei între țărani și proprietari, iar învățătorul Păun Stănescu din Fratoșița (Dolj) a fost sancționat fiindcă îndemna pe săteni la nesupunere către legi și neplata dărilor; învățătorul N. Caragea din Glavacioc (Vlașca) era acuzat că la 10 mai 1906, într-o cuvîntare ținută cu această ocazie, a spus că regele e străin și că în lunga-i domnie de 40 de ani n-a făcut pentru țărani nici cît a făcut Cuza într-o zi [19].

Atitudinea pro țărănime fusese de altfel puternic afirmată la Congresul învățătorilor care a avut loc la Galați, timp de trei zile, la finele lunii decembrie 1905. Militantul socialist M. Gh. Bujor, după ce a scos în evidență faptul că: „Acest congres s-a făcut mai mult prin voința și tenacitatea unor învățători decît după placul ministrului lor", făcînd o analiză critică asupra conținutului și desfășurării dezbaterilor, a menționat între altele, ca lucru pozitiv, următoarele: „În ceea ce privește activitatea extrașcolară, hotărîrile luate de ei asupra școlilor de adulți, tovărășiile sătești etc. dovedesc iubirea mare ce o au pentru țărănime și dorul de a scoate din viața de jug și de întuneric în care zace această lume din care fac parte și ei" [20].

Solidarizarea oamenilor școlii cu lupta țărănimii a fost profundă și ea a continuat permanent și după anul 1907, cerîndu-le jertfe și după aceea. Între jertfe, poate fi citat și cazul învățătorului Toma Rușcă, ucis mișelește cînd activa pentru înființarea unei asociații țărănești [21].

Atașamentul tineretului studios la răscoală s-a dovedit a fi de folos. Astfel, se citează cazul elevilor de la seminarul Nifon din București care au manifestat atît de puternic împotriva faptului că guvernul moșieresc trimisese armată împotriva țărănimii răsculate, încît, atunci cînd au fost supuși cercetărilor pentru a fi descoperiți „instigatorii", ei nerăspunzînd nimic, au fost eliminați din cinci în cinci. Arestați

---

[17] „Revista de pedagogie", 1957, p. 16, 19.
[18] Arhivele statului, București, M.C.I.P., dosarul 677/907. f. 45.
[19] *Învățătorii și răscoalele din 1907*, București 1958, p. 35—36.
[20] Ziarul „România muncitoare" din 15 ianuarie, 1906.
[21] În legătură cu uciderea acestuia, învățătorii cooperatori au scris piesa de teatru intitulată *Toma Rușcă*, pe care au folosit-o drept armă de luptă contra moșierimii.

pentru participarea la răscoală au fost și trei elevi de la școala comercială din București [22], precum și elevul Rusoiu Dumitru din clasa a VI-a de la Școala normală din Craiova.

În articolul *Răscoalele țărănești*, apărut în ziarul „România muncitoare" sub semnătura Delacongaz, pe lîngă învățători se vorbește și de acțiunea studenților în ridicarea satelor la luptă. Subliniindu-se necesitatea organizării și conducerii poporului în luptă, se arăta că „aci vine marele rol al studenților și mai cu seamă al învățătorilor sătești, victime ale organizațiunii sociale de astăzi. În sarcina lor cade, în primul rînd luminarea și îndrumarea poporului către o viață nouă din toate punctele de vedere. Pentru aceasta însă trebuie organizați, în primul rînd, înșiși studenții și mai cu seamă învățătorii" [23]. Într-adevăr, foarte mulți studenți și elevi de la unele școli, sub conducerea unor profesori, s-au aflat atunci cu învățătorii de partea țărănimii, care reprezenta imensa majoritate a națiunii. Documentele vremii ne prezintă și numele unor studenți arestați. Iată-i pe doi dintre ei predați poliției din Costești-Argeș; este vorba de studenții: Popescu și Isbășeanu [24]. Un alt student — pe nume N. Trufinescu — este prezentat ca acționînd în răscoală la Suceava [25].

Cauzele reale ale răscoalei au avut un caracter profund sociologic, ele fiind determinate de întreaga structură a orînduirii sociale în care pe spinarea poporului român se realizase cunoscuta „monstruoasă coaliție" dintre marii moșieri și marea burghezie. Coaliția aceasta dispunea de întreaga forță a statului, în mod exclusiv, numai pentru propriile interese. Sub ea se afla masa cea mare a poporului, compus peste 85% din țărănime, dintre care mult peste jumătatea de milion țărani nu aveau nici o brazdă de pămînt, cîteva milioane aveau pămînt foarte puțin, în jurul a 1—2 pogoane, și un număr relativ redus de țărani aveau pămînt în jurul a zece hectare și peste acestea. O dată cu țărănimea, în tîrgurile și orașele ce se aflau în creștere, sporea și numărul clasei muncitoare și al proletariatului industrial, care se organizase profesional și politic, la sfîrșitul secolului al XIX-lea. Scriitorul N. D. Cocea, citînd date și după o analiză social-economică pe care o făcuse prof. univ. Const. Stere de la Iași, arăta că în linii generale statul român prezenta atunci un popor „ros de cancerul capitalismului, despărțit în două mari clase ca de o prăpastie, — clasa celor șase milioane de muncitori flămînzi și clasa celor 1000 de latifundiari, cum îi numea dl. Stere, la care am mai putea adăuga încă 1000 de mari patroni și industriași" [26].

Apoi, această îngustă orînduire mai permitea în plus o întreagă serie de abuzuri din partea proprietarilor pe seama țăranilor. În legătură cu acest fapt, Manifestul cercului socialist „România muncitoare", arăta, printre alții, că și fostul ministru Spiru Haret cita cum în jurul Iașului țăranii erau siliți să plătească 240 lei falcea de fîneață. În alte părți, moșierii cereau chiar cîte 60 lei pentru pășunatul unei vite mari. La toate acestea se mai adăugau încă numeroase zile de clacă, corvezi, daruri

[22] Arhivele statului, București, M.C.I.P., dosarul 824/907, f. 244.
[23] Ziarul „România muncitoare" din 25 martie, 1907.
[24] Arhivele statului, București, M.C.I.P., dosarul 224/907, f. 26.
[25] *Ibidem*, f. 81.
[26] N. D. Cocea, *Socialismul și intelectualii noștri*. Articol preluat în vol. II din *Presa muncitorească și socialistă din România*. Partea I (1900—1907), București, 1966, p. 304—306.

obligatorii etc. Este uşor de înţeles că o astfel de situaţie nu putea decît să determine pe oameni la revoltă şi de fapt, a fost principala şi reala cauză a revoltelor ţărăneşti. Lucrul acesta a fost arătat atunci de atîţia oameni ai şcolii, ai ştiinţei, ai culturii. Spre exemplu, istoricul N. Iorga menţionase că: „Tulburările agrare nu-s rezultatul nici unui soi de propagandă, nici unui soi de aţîţări. Aceste tulburări de la noi sînt rezultatul straşnic, dar cu desăvîrşire firesc al celei mai complicate, al celei mai neînchipuite tiranii economice şi politice din cîte există în Europa". Prin aceste spuse, omul şcolii şi savantul s-a afirmat de partea ţărănimii. De asemenea, prof. dr. I. Cantacuzino a luat cuvîntul la întruniri pentru apărarea ţăranilor şi a arătat că adevărata cauză a răscoalelor a constituit-o trista lor stare social-economică [27]. Profesorul Spiru Haret, deşi făcea parte din partidul care a reprimat răscoala, spunea că: „Pricina hotărîtoare a răscoalelor este starea extremă de mizerie în care trăieşte marea majoritate a ţărănimii noastre, iar mai cu seamă sistemul nedrept de exploatare a muncii şi nevoilor săteanului întrebuinţat de marii cultivatori de moşii, mai ales cînd cultivarea acestora a trecut de la proprietar la arendaş", ...„ziua ţăranului este de 16 ore şi este plătit cu 30 de bani pe zi" [28]. Profesorul Virgil Arion, în cartea citată mai sus, menţionează între altele: „N-a venit în minte nimănui că este vreo legătură între faptul că ţăranul moare de foame foarte des şi acela că se răscoală uneori?" Citează un fragment din raportul maiorului Magheru, comandantul batalionului I de vînători, care fusese trimis să potolească răscoala ţăranilor din 1888. Acesta sublinia că numai „o administraţie rea şi necinstită este după mine motivul principal care a dus la revoltă". De asemenea, arăta felul crunt în care era exploatată femeia. „Pe timpul clăcii, spune el, femeile clăcaşilor nu erau supuse la slujbă. Azi, ea munceşte alături de bărbatul ei. Femeia de la ţară e bătrînă la vîrsta de 30 de ani" [29].

Pot fi citate încă atîtea nume de profesori cu înaltă ţinută morală care s-au ridicat atunci, arătînd cauza primordială a răscoalelor.

Epopeica luptă de la 1907 a avut şi o *pregătire suprastructurală*, pe planul culturii naţionale. Relaţiile din infrastructură în mod firesc s-au reflectat în conştiinţele oneste ale atîtor oameni de ştiinţă, de drept, de artă, de literatură şi gîndire politică, astfel:

a. Un factor suprastructural puternic, care a contribuit la mobilizarea ţărănimii, l-a constituit neîndoios *creşterea mişcării socialiste, presa muncitorească şi socialistă*, care se afirma în ciuda tuturor obstacolelor duşmănoase ce i se puneau în cale.

Muncitorii socialişti, dintre care mulţi aveau origină ţărănească, şi părinţi, fraţi, rude prin sate, duceau acolo astfel de gazete. Cercurile socialiste care luaseră fiinţă în multe oraşe depuneau eforturi să ţină legătura şi cu satele. În timpul marii răscoale de la 1907, mişcarea socialistă şi-a exprimat întreaga solidaritate şi a susţinut activ lupta dreaptă a ţărănimii.

Problema ţărănească a fost statornic prezentă în foile acesteia, în jurul anului 1907. Situaţia mizeră a maselor de ţărani, exploatarea lor de către arendaşi, neştiinţa de carte şi asuprirea din partea autorităţilor erau din ce în ce mai răscolitor de-

[27] *Presa muncitorească şi socialistă*, vol. cit., p. 302.
[28] *1907. Mărturii din regiunea Piteşti*, 1957, p. 13.
[29] Virgil Arion, *op. cit.*, p. 11.

mascate. Pot fi citate, în acest sens, multe nume de gazete, ca, spre exemplu: „Socialistul" — care a apărut la București, în 1877; „România viitoare" (București, 1880), „Înainte" (București, 1880—1881), „Contemporanul" (Iași, 1881—1891), „Emanciparea" (București, 1883), „Săceala" („țăsala", Iași, 1884), „Revista socială" (Iași, 1884), „Drepturile omului" (București, 1885—1889), „Muncitorul" (Iași, 1887), „Dezrobirea" (București, 1887), „Frăția" (Galați, 1888), „Ciocoiul" (Roman, 1889), „Revolta" (București, 1889), „Revista ideei" (1900—1916) „România muncitoare" (București, 1902, 1905 — 1914), „Jos despotismul" (București, 1905), „Solidaritatea" (București, 1905—1906) etc. Este lucru sigur că nimic nu putea să împiedice pătrunderea în sate a acestor gazete și mai ales a exemplarelor în care se vorbea despre „Chestia țărănească".

b. *Poeziile revoluționare ale lui Coșbuc — „Doina" și „Noi vrem pămînt"* — apăruseră înainte de 1907. Se mai citea cîte ceva desigur și din literatura revoluției de la 1848. Poeziile erau recitate prin școli în fața țărănimii. Sub lumina lor, situația socială devenea mai insuportabilă.

c. *Activitatea extrașcolară a învățătorilor*, diferitele forme sub care ea s-a desfășurat au contribuit la pregătirea țăranilor în vederea acțiunii lor revoluționare. Una din principalele sarcini pe care le aveau de rezolvat oamenii școlii era luminarea poporului, ridicarea acestuia din starea de ignoranță în care se găsește. În preajma lui 1907, procentul de analfabeți din țara noastră era unul din cele mai ridicate din Europa, reprezentînd 82,67% [30]. Frecvența copiilor la școlile elementare era foarte scăzută și neregulată. La ancheta întreprinsă de Ministerul Instrucțiunii, învățătorii au arătat că una din cauzele frecvenței neregulate a elevilor este sărăcia părinților [31].

Trebuia depus un efort susținut și continuu și folosite diferite forme spre a se contribui la ridicarea nivelului de cultură al țăranilor, la ridicarea conștiinței lor de clasă. Una din formele de activitate folosite în acest scop a fost școala de adulți.

d. O deosebită activitate s-a desfășurat în cadrul *cercurilor culturale*, organizate oficial de Spiru Haret, în februarie 1902; ele au existat însă și mai înainte, sub influența mișcării muncitorești.

e. *Băncile populare, obștiile sătești de arendare* etc. au constituit noi forme prin care învățătorii au contribuit la pregătirea spiritelor pentru acțiunea revoluționară, dezvoltînd ura împotriva exploatatorilor și a cămătarilor nemiloși și hrăpăreți. Prin presă, în discuțiile purtate la cercurile culturale, se punea problema înființării unor asociații de credit în rîndurile sătenilor. O deosebită activitate, în acest scop, au desfășurat harnicii învățători C. Dobrescu-Argeș, I. Gh. Dumitrescu-Bumbești, Luca Paul.

f. Pentru ridicarea culturală a săteanului un rol important s-a acordat *cărții și bibliotecilor*. Primele biblioteci populare au luat ființă pe valea rîului Doamnei, — la Luca Paul — și pe valea Vîlsanului, la C. Dobrescu-Argeș. Învățători inimoși și vrednici, devotați cauzei ridicării poporului, ca: C. Dobrescu-Argeș, I. Gh. Dumitrescu-Bumbești, Luca Paul, C. Ionescu-Lungu, V. Păunescu, V. Eftimescu ș.a., prin munca lor neobosită, au reușit să-i strîngă pe țărani în jurul școlii, cursurilor de adulți, băncilor populare, obștiilor sătești, să-i lumineze asupra rosturilor lor, să le dezvolte conștiința de clasă și hotărîrea de a porni lupta spre a-și face singuri dreptate.

---

[30] V. Kogălniceanu, *Chestiunea țărănească*, București, 1906, p. 55.
[31] *Ancheta învățămîntului primar*, București, 1907, vol. II, p. 80.

g. Un alt factor suprastructural de pregătire a răscoalei l-a constituit așa-numita *mișcare haretistă*, după numele profesorului, omului de știință și democratului Spiru Haret. În istoria științei românești și internaționale, el s-a ridicat, după cum se știe, prin lucrări viguroase. În istoria social-politică, el a rămas ca personalitate originală, inaugurînd ceea ce s-a numit „haretismul". Prin acest termen s-a înțeles totdeauna concepția, devotamentul și lupta lui Haret de a ridica învățătorimea la capacitatea de a fi o forță a progresului economic, intelectual și moral în societate și de a face din ea un instrument luminat de organizare, luminare, conducere și emancipare a țărănimii, concepînd prin aceasta fundamentul națiunii, — în acel moment istoric.

Toți acești factori de suprastructură au acționat, în unitate profundă cu cauza social-economică, asupra întregului proces de pregătire și declanșare a revoltei. Așezarea sutelor de învățători și profesori, în fruntea țăranilor, cărora li s-au adăugat studenți și elevi, apare ca expresie a acestei concentrări de preocupări social-politice și culturale ale atîtor factori.

Răscoala țăranilor a fost înăbușită crunt. Alături de țărani, sute de învățători au fost arestați și unii împușcați. Din rapoartele unor inspectori școlari de județe, noi am scos 107 nume de învățători și profesori care s-au aflat în această situație. E fapt neîndoios că aceste rapoarte nu i-au putut cuprinde pe toți. Numele celor care au putut să scape, să se ascundă, fugind de acasă luni de zile, nu figurează. Despre acest lucru mărturisesc acei — puțini — care se mai află azi în viață.

Ce urmări a avut epopeica răscoală de la 1907? În legătură cu aceasta s-a arătat totdeauna că ea a însemnat demascarea monstruoasei coaliții burghezo-moșierești, discreditarea ei în fața poporului și a conștiinței naționale. „Monstruoasa coaliție" s-a prăbușit moralicește și a început să știe de teama țărănimii, prefăcîndu-se că îi satisface unele cereri. Pe de altă parte, țărănimea a învățat din această acțiune că nu poate aștepta nimic bun de la guvernele burghezo-moșierești și a simțit mai puternic necesitatea să se organizeze și să-și caute aliați buni în alte forțe ale societății contemporane. Aliatul cel mai sincer și cinstit pe care i l-a oferit istoria a fost proletariatul industrial, clasa muncitoare. Sub conducerea revoluționară a Partidului Comunist Român, alianța aceasta muncitorească și țărănească a reușit să rezolve definitiv „problema agrară", care părea cea mai greu de rezolvat în vechea Românie. De aceea, se poate spune, pe drept cuvînt, că jertfele țăranilor, jertfele oamenilor școlii, din anul 1907, nu au fost zadarnice.

Școala socialistă de azi se mîndrește cu numele celor ce s-au înrolat în luptele sociale progresiste, democratice, de atunci. Așa se va mîndri și cea de mîine.

Contribuția unor oameni de cultură de la mijlocul secolului al XIX-lea, cu preocupări și în domeniul școlii, la realizarea unității naționale și culturale a poporului român

Lector univ. MARIN STOICA

Ideea originii comune a românilor de pretutindeni atestată de lucrările cronicarilor este tot atît de veche ca și poporul român, iar limba română plămădită în ființa poporului nostru s-a dezvoltat o dată cu istoria sa. Reprezentanții școlii ardelene, care în esență exprimau interesele burgheziei în ascensiune, au manifestat o preocupare deosebită pentru a dovedi originea romană a poporului român, pentru crearea unei culturi naționale, variată, unitară, militantă și pe înțelesul poporului „Știm toți cine fură cei dintîi apostoli ai românismului — scria N. Bălcescu. Cine nu cunoaște numele glorioase ale lui Iorgovici, Șincai, Cichindeal, Clain, Lazăr, Petru Maior, care, prin școli, prin cultivarea limbei și a istoriei, puseră stîlpii de temelie ai naționalității române și propagară ideea unității sale? Ideile răspîndite prin aceste lucrări literare și istorice izbucniră îndată în fapte" [1]. Școala ardeleană, care a exprimat pe plan ideologic începuturile formării burgheziei și națiunii române, „a însemnat într-un fel deșteptarea simțămîntului nostru național" [2].

Prima jumătate a secolului al XIX-lea, cînd burghezia începuse să-și contureze programul revoluției de la 1848, a marcat în istoria poporului român o epocă de renaștere națională, de trezire la razele binefăcătoare ale eliberării sociale și naționale.

„Ajungă lacrimile patriei. Ajungă jugul robiei", era chemarea cu adînci rezonanțe sufletești a lui Gheorghe Lazăr în 1819. „Vremea este acum să se ridice din țărînă semințele căzuților săi strănepoți". Cărturarii înaintați ai epocii, mai ales cei de la mijlocul secolului al XIX-lea militau neabătuți pentru dezvoltarea culturii și a conștiinței naționale, pentru afirmarea unității de limbă și cultură a poporului român, promovau idei raționaliste și iluministe, continuau tradițiile progresiste ale școlii ardelene. Idealul pentru care a luptat Gh. Lazăr și urmașii săi era renașterea națională prin cultură, iar în realizarea acestui ideal el avea ca model Școala ardeleană. Întemeietor al învățămîntului național în Țara Românească, Lazăr „realizează trăsătura de unire dintre școala ardeleană și intelectualii progresiști din principate". La baza întregii sale activități Lazăr, ca și mulți dintre urmașii săi, a pus ideea iluministă a progresului prin cultură, folosind școala ca tribună de luptă pentru formarea conștiinței naționale, luminarea maselor și educarea lor în spiritul patriotismului, strîns legat de ideea statului național. Și astfel, prin opera și activitatea lui Gh. Lazăr, ...„unitatea culturală a neamului românesc fu stabilită... mai bine zicînd restabilită" [3].

În decursul istoriei, românii au trecut prin grele încercări. Dacă vitregia vremurilor a reușit să-i despartă teritorial, unitatea culturală și spirituală a fost menținută.

---

1 N. Bălcescu, *Discurs cu prilejul sărbătorii a 3 ani de la Adunarea de la Blaj*, 3/15 mai 1851 ; *Gîndirea social-politică despre unire*. Ed. politică, București, 1966, p. 55.

2 Stanciu Stoian, *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, Ed. Scrisul românesc, Craiova, p. 23.

3 N. Iorga, *Istoria literaturii române*, secolul XVIII, 1688—1821, vol. I, București, 1901, p. 15.

În istoria sa poporul român a trăit unit sufletește, iar cea mai bună dovadă o constituie unitatea limbii în care se îmbrăcau gîndurile și simțirile adevărat românești. Înălțimile Carpaților au fost străbătute cu ușurință de români, care au realizat încontinuu schimb de idei și sentimente și s-au susținut în luptele lor pentru a exista ca națiune. Încă din secolul al XVI-lea „vin din Ardeal în principate cărți religioase, iar în veacul al XVII-lea trec din principate în Ardeal cărți asemănătoare (de exemplu, cazaniile lui Varlaam")[4], Biblia lui Șerban Vodă (1688) „dăruită neamului românesc — își luase elementele din lucrările alcătuite în toate părțile locuite de români"[5].

Mai ales după unirea din 1859 pornesc din principate spre Ardeal cărți, reviste și ziare, care au menținut unitatea spirituală și au promovat ideea unirii Ardealului „cu Țara", așa cum cereau iobagii în Adunarea de la Blaj din 1848. În același timp, românii transilvăneni au fost sprijiniți de cei din principate în lupta lor națională și socială. „Așa încît am putea numi toată această perioadă din istoria noastră culturală, lupta pentru a reuni în idei și în limbă tot poporul românesc și pentru a găsi legătura dintre dînșii toți și dintre marii străbuni, pentru a o proclama din nou cu strălucire și pentru a ne regenera pe această cale"[6]. Exemplul lui Gh. Lazăr, prin al cărui glas vibrant vorbea poporul român însuși, cerîndu-și dreptul la existență ca națiune, a fost urmat de mii de alți români. Pretutindeni limba națională, disprețuită pînă atunci de lumea oficială, în special de clasa asupritoare își recăpăta onoarea, și „astfel se opera revoluțiunea cea mare, care preveni moartea națională a românilor"[7]. Prin Gh. Lazăr, școala românească triumfase. O cultură proprie, autentică și laică, răsărea din școala lui în limba națională. Eufrosin Poteca, Grigore Pleșoianu, Petrache Poenaru și alți urmași ai lui Lazăr, au luptat pentru ideea renașterii sociale și naționale a poporului român prin cultură, idee plantată de Lazăr cu atîta căldură în inimile elevilor săi.

Eliade Rădulescu, unul dintre eminenții săi elevi a păstrat un cult deosebit pentru memoria „Învățătorului", care te cucerea pentru totdeauna prin farmecul credinței în izbînda poporului român. Contribuția lui Eliade Rădulescu la dezvoltarea culturii naționale din prima jumătate a secolului al XIX-lea este mare. Eminent animator cultural, Eliade este un deschizător de drumuri în cultura națională. Continuator al operei începută de Lazăr, el a răspuns unor cerințe obiective ale dezvoltării societății românești din prima jumătate a secolului al XIX-lea, care intrase pe făgașul dezvoltării capitaliste. Limba în concepția lui Eliade era un factor de progres și elementul principal de realizare a unității naționale și a renașterii culturii românești. Această preocupare a lui are rădăcini adînci în ideologia pașoptistă. Dezvoltarea și unitatea limbii erau instrumente importante pentru formarea culturii și a statului național. „Limba singură unește, întărește și define națiunea". Din această concepție izvorăște îndemnul lui Eliade către oamenii de cultură ai vremii: „Ocupați-vă de dînsa mai înainte de toate și nu veți face prin aceasta decît cea mai fundamentală politică, veți pune fundamentele naționalității". Astfel Eliade Rădulescu ca și alte personalități de seamă ale culturii românești a descifrat importanța limbii în lupta pentru realizarea unității naționale, străduindu-se să-i mărească puterea de exprimare și gradul de simțire, pentru că, în limbă și-a găsit expresia patriotismul înflăcărat al maselor, dorința lor de li-

[4] St. Bîrsănescu, op. cit., p. 612.
[5] N. Iorga, *Istoria literaturii românești*, vol. I, ed. a 2-a, 1925, p. 397.
[6] N. Iorga, *Istoria literaturii române, secolul XVIII*, vol. 1, București, 1901, p. 5.
[7] „Revista Carpaților", vol. I, anul 1860, p. 204, vezi articolul lui G. Sion intitulat: *Gimnaziul lui Lazăr.*

bertate, de bine și de frumos. Ei au înțeles că limba este mijlocul principal prin care circulă ideile, sentimentele și năzuințele poporului, iar gradul de cultură și de civilizație al acestuia se manifestă și în dezvoltarea și bogăția limbii sale.

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, problemele culturii românești erau larg dezbătute în presă, în literatură ori în scrieri istorice. Crearea și promovarea unei culturi naționale, realizarea uniformității limbii, introducerea și menținerea ei în școli erau probleme majore pentru care luptau elementele progresiste. Distinsul patriot N. Bălcescu exprimînd visul de aur al românilor — unitatea națională — scria: „Vrem să fim o nație, una puternică și liberă prin dreptul și datoria noastră, pentru binele nostru și al celorlalte nații, căci voim fericirea noastră și avem o misiune a împlini în omenire" [8]. Independența și unirea tuturor românilor N. Bălcescu o vedea strîns legată de libertatea socială și realizarea adevăratei democrații. „Spre a ajunge acest scop vom întrebuința gîndirea sub toate formele ei: vom tracta arte, literatură, istorie, politică, morală, toate dintr-un singur punct de vedere: patria" [9]. Tradițiile culturale trebuiau continuate și dezvoltate pe o treaptă superioară din punctul de vedere al întregii națiuni. Era necesară o literatură națională, o industrie și o artă națională, iar cînd „toate acestea vor ecsista și cînd suflarea libertății le va da viață, ne vom putea crede un popor neperitor" [10].

La mijlocul secolului al XIX-lea, cînd procesul formării națiunii române se încheia, ideea unirii și a afirmării națiunii noastre este prezentă în literatura națională, în folclor, în presă, în teatru și constituie o preocupare de seamă a societăților literare. Formele vieții spirituale românești devin tribune de luptă pentru afirmarea conștiinței și mîndriei naționale. În această efervescență spirituală care a precedat unirea și a format conștiința necesității unui stat românesc modern, versurile multor poeți ca Andrei Mureșan răsunau ca o chemare la luptă pentru libertate: „Deșteaptă-te Române din somnul cel de moarte" și ca o poruncă patriotică: „Români din patru unghiuri! Acum ori niciodată/Uniți-vă în cuget, uniți-vă în simțiri!" Poezia lui Bolintineanu a cărui inimă a bătut în același ritm cu inima poporului român a constituit o mare forță educativă. Opera lui ca și a lui Vasile Alecsandri și a altor poeți legați de popor este o creație cu un puternic fond național, care a trezit conștiința neamului românesc, l-a îndemnat la luptă pentru libertate și la unire. Versurile lor izvorîte direct din inima poporului, cu o adîncă substanță națională au avut o uriașă rezonanță afectivă, formînd sentimente superioare neamului nostru. Decenii de-a rîndul asemenea versuri s-au recitat și s-au cîntat în toată școala românească. În trecutul nostru istoric, folclorul a fost o mare școală de formare a maselor. Literatura populară prin frumusețea și înțelepciunea ei a constituit un puternic mijloc de educație patriotică deșteptînd simțiri românești și înflăcărînd inimile de mîndrie națională. Înțelegînd valoarea educativă a folclorului unele publicații ca, de pildă, „Curierul de ambe sexe" (din anii 1836—1838; 1844—1847) sau „Calendarul Românului" din 1859 au inserat multe materiale folclorice, iar V. Alecsandri a avut ideea fericită de a publica în două volume poezii populare românești. Teatrul întemeiat de el pe principii naționale a contribuit la răspîndirea ideilor progresiste în cercuri tot mai largi și a fost orientat în direcția mișcării pentru formarea conștiinței unității naționale.

[8] N. Bălcescu, *Mersul revoluțiilor în istoria românilor*, Opere, vol. I, partea a II-a, București, 1940, Ed. C. Zane, p. 104—107.
[9] N. Bălcescu, „Junimea română", Paris, nr. 1., 1 mai 1851, p. 1—2.
[10] Idem.

Presa și literatura au jucat un rol imens în formarea conștiinței naționale și a unității spirituale a poporului român. Mihail Kogălniceanu a cărui contribuție la realizarea unirii ne este cunoscută, cerea în ianuarie 1840 înființarea unei foi care urma să se îndeletnicească, cu producțiile *românești, fie din orice* parte a Daciei numai să fie bune.... O asemenea foaie ne vom sili ca să fie — *Dacia literară* —...., în carele ca într-o oglindă se vor vedea scriitorii moldoveni, munteni, ardeleni, bănățeni, bucovineni, fieșteș carele cu ideile sale, cu limba sa, cu chipul său" [11].

Țelul *Daciei literare* exprimat prin cuvintele lui Kogălniceanu era ca „românii să aibă o limbă și o literatură comună pentru toți" [12]. Această dorință a românilor nu se putea realiza fără unire: „Literatura are trebuință de unire, iar nu de dezbinare" [13], era convingerea lui Kogălniceanu pe care o găsim și la I. Maiorescu exprimată încă din anul 1838 într-o scrisoare către Gh. Barițiu. El se arăta nemulțumit de progresul culturii românești, iar una dintre cauze o constituia și lipsa de unire a oamenilor de cultură. „Aș vrea să ne unim mai mulți, să facem un ce. N-am venit pentru mine în pământul acesta (se referea la Craiova). Am venit ca să lucrez și eu pentru renașterea neamului" [14]. I. Maiorescu dorea evitarea oricăror dezbinări dintre oamenii de cultură și cerea unirea lor într-o societate națională secretă, denumită „*Organ național*", al cărei scop trebuia să fie dezvoltarea culturii naționale pentru a dezgheța mințile cele amorțite ale românilor [15]. Lupta lui I. Maiorescu pentru formarea culturii naționale a fost axată pe străduința de a-i orienta pe scriitori spre creații originale care să reflecte frămîntările și aspirațiile poporului român. Contemporan cu Eliade Rădulescu, el nu înțelegea constituirea în asalt a unei culturi prin cîteva ziare, reviste și traduceri, ci metodic prin trepte de școlarizare. Problema dezvoltării culturii naționale era strîns legată la I. Maiorescu de ideea unirii principatelor, aceasta fiind nu numai folositoare, ci și de „cea mai mare necesitate" [16]. Ideile lui I. Maiorescu despre originea latină a limbii și a poporului român pe care le-a pus în circulație prin foile lui Barițiu, au contribuit la emanciparea noastră națională, la trezirea sentimentului mîndriei naționale și la formarea conștiinței naționale a poporului român. *Albina* din Iași a lui Gh. Asachi îi mulțumea „apărătorului unor asemenea drepturi sfinte ale naționalității și ale limbii noastre române".

În cursurile sale de istorie a românilor, I. Maiorescu — alături de A. Treboniu Laurian, Aaron Florian și alți cărturari ai epocii — s-a străduit să dovedească și să convingă cu documente istorice originea latină a limbii și a poporului nostru, justificînd drepturile legitime pentru teritoriul pe care-l locuim.

Prin intermediul presei, al scrierilor istorice, al școlii sau ca om politic A. Treb. Laurian a militat pentru drepturile naționale legitime ale românilor alături de N. Bălcescu, C. Bolliac, Eftimie Murgu și alți cărturari de seamă. Cezar Boliiac a susținut cu vigoare și entuziasm necesitatea unirii principatelor mai ales în ziarele *Republica Română* și *Buciumul*, iar Eftimie Murgu a luat atitudine fermă împotriva dușmanilor poporului român, care negau chiar dreptul de a-și folosi limba.

---

[11] M. Kogălniceanu, „*Dacia literară*", Iași 30 ghenarie, 1840, Introducție.
[12] Idem.
[13] Idem.
[14] I. Maiorescu, *Scrisoare către G. Barițiu din 26 august 1838*, Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România, mss. 997, p. 136—137.
[15] Ibidem, scrisoarea din 27 august 1838.
[16] C. Hurmuzaki și I. Maiorescu, *Dezvoltarea drepturilor Principatelor Moldo-Române, în urma Tractatului de Paris din 30 martie 1856*, Bruxelles, 1857, p. 12.

Pregătirea ideologică a revoluției din 1848 și a Unirii Principatelor s-a realizat, în mare măsură, prin intermediul presei. În această direcție un rol deosebit l-au jucat foile redactate de Barițiu, la care au colaborat scriitori din Țara Românească. În coloanele acestora se dezbăteau problemele creării culturii naționale și ale învățământului în limba română. „Gazeta" și „Foaia" lui G. Barițiu au fost tribune de răspîndire a ideilor naționale și de promovare a unității naționale. „Unirea națională este frumoasa deviză ce răsună din toate părțile și deșteaptă duhurile cu putere multă"[17]. Încă din 1836 Barițiu împreună cu T. Cipariu și I. Maiorescu făcuseră o călătorie în Țara Românească stabilind legături cu cărturarii munteni. De atunci, între ei s-a stabilit o strînsă unitate de gîndire și simțire patriotică. Pentru Barițiu, ca și pentru alți cărturari progresiști ai epocii sale, afirmarea limbii române era un mijloc important în realizarea unității naționale a poporului nostru. Luptînd pentru unirea Țării Românești cu Moldova în care vedea începutul unității naționale, Barițiu era convins că „una este națiunea daco-română, iar unitatea ei se manifestă în modul cel mai eminente prin limba și literatura sa" [18].

Presa a desfășurat o largă propagandă pentru unire. În ziarul *Republica Română* din anul 1853 Cezar Bolliac publica articolul „Unitatea României", afirmînd originea comună a românilor care au aceeași limbă, aceleași obiceiuri și tradiții [19]. Ideea unirii avea o largă popularitate în mase. Pentru trezirea spiritelor și a conștiinței naționale V. Alecsandri scoate revista „România Literară", care era „Cîmpul de întîlnire frățească a tuturor talentelor din țările noastre". În *Poporul suveran* Bolintineanu milita pentru unirea tuturor provinciilor românești, iar ziarul *Dîmbovița* începînd cu nr. din 3 decembrie 1858 își intitulează articolul de fond „Principatele Unite".

Un rol hotărîtor în dezvoltarea învățămîntului și culturii în limba română l-a avut în secolul al XIX-lea G. Asachi, autorul operei de renaștere culturală a Moldovei și de organizare a școlilor naționale din această parte a țării. Luptător neobosit pentru învățămînt în limba națională, accesibil tuturor claselor sociale, Asachi vedea în această acțiune, ca și alți cărturari înaintați ai epocii sale, un mijloc eficient pentru formarea unei culturi proprii, autentice. Prin organizarea școlilor naționale din Moldova și prin numeroasele sale publicații, el a contribuit la formarea și dezvoltarea limbii literare și la ridicarea nivelului de cultură al maselor populare. Pentru a contribui la unificarea limbii literare din toate provinciile locuite de români, Asachi „a înființat o societate de literați moldoveni sub direcția sa (1839), care să publice un lexicon românesc, socotit de Asachi ca „întîia carte a unei națiuni" [20]. Periodicele editate de el ca *Albina românească*, *Spicuitorul moldo-român* sau *Călindarul istoric pentru românii din principatele dunărene* se referă la toate provinciile românești și erau citite cu nesaț în Țara Românească și Transilvania. Ele au constituit tribune de luptă care chemau pe români la unitatea națională. În 1849 însă, Asachi schimbă titlul *Albinei românești* în *Gazeta de Moldavia* care a devenit un „manifest antiunionist" [21]. În pregătirea unirii, înainte de 1849, un rol de seamă a acordat Asachi uniformității educației tineretului din Țara Românească și Moldova, împrumutului reciproc de cărți și

[17] G. Barițiu, *Naționalitatea*, 18 decembrie 1844, în „Foaie pentru minte, inimă și literatură", nr. 51 din 18.XII.1844, p. 399—400.
[18] „Transilvania", VII, nr. 4/15.II.1874, p. 39.
[19] Ibidem, p. 291.
[20] N. C. Enescu, *G. Asachi organizatorul școlilor naționale din Moldova*, Editura didactică și pedagogică, București, 1962, p. 131.
[21] *„Istoria României"*, vol. IV, București, 1964, p. 703.

luptei pentru unitatea limbii. V. A. Urechia relatează că în urma inițiativei lui D. Gusti, de a se realiza un schimb de cărți între Biblioteca din Iași și Eforia școlilor din București, Gh. Asachi „corige cu mîna sa adresa Epitropiei din iulie 1840 adresată Eforiei Bucureștene" [22]. Din această adresă se vede dorința lui Asachi cu privire la unitatea națională și culturală a poporului român, propunînd și unele mijloace pentru „unirea cea morală a nației moldo-române spre care țintesc mintuitoarele așezăminte ale acestor țări — care — nu se poate mai bine încheia decît printr-o asemănată creștere a tinerimii, prin potrivita îndeplinire a limbei naționale, printr-o reciprocă împrumutare a cărților după care se paradosesc învățăturile în școlile publice și a altor uvragiuri" [23].

Simion Bărnuțiu, care a fost „un mare profesor de educație națională a tineretului universitar român" [24], a susținut cu fermitate drepturile românilor și necesitatea unirii. În discursul său din 2/14 mai 1848 el cerea adunării de la Blaj „să depună jurămînt în numele a toată națiunea cum că niciodată nu se va lepăda de naționalitatea ei, ci o va apăra în etern cu puteri unite și cu puteri unite va lucra pentru viața, onoarea, cultura și fericirea ei în toți timpii viitori. Jurămîntul acesta nu este decît simbolul uniunii, cu care mama natură a legat pe toți fiii națiunii noastre, atunci cînd le-a dat aceeași limbă arătîndu-le că precum sînt uniți prin limbă așa se cade să fie uniți și cu inima la toate lucrurile care sînt spre luminarea, libertatea și binele națiunii" [25]. Discuții înflăcărate despre proclamarea unirii aveau loc în 1846 între N. Bălcescu și Ion Ionescu de la Brad, care a fost un revoluționar și un om de școală cu idei înaintate. De asemenea, profesorul și istoricul Florian Aaron a propagat în Țara Românească ideile școlii ardelene și a militat pentru unitatea națională, iar Damaschin Bojinca profesor de drept civil și roman la Academia Mihăileană a luptat pentru triumful ideilor școlii ardelene cu privire la originea și dezvoltarea poporului român.

Intelectualii progresiști, despre care am vorbit, alături de alții, au avut un rol deosebit în pregătirea ideologică a revoluției din 1848 și a Unirii Principatelor, folosind ca tribune de luptă presa, literatura, teatrul, școala, societățile literare sau scrierile lor istorice.

Dar, unirea celor două principate în 1859 nu a însemnat încheierea procesului de constituire a statului național, de unificare a limbii și de formare a culturii naționale. De aceea, personalitățile progresiste ale vremii cereau neîncetat înființarea unei societăți academice. Astfel, în aprilie 1860 G. Sion scria în Revista Carpaților că a „venit vremea să ieșim din rugina trecutului și pentru ca să facem aceasta, cată să avem o limbă națională, de a ne rosti ideile și a ne comunica unii altora cugetele" [26]. El dă deci sugestii pentru înființarea unei academii. În iunie 1860, I. Maiorescu propunea, de asemenea, înființarea unei societăți academice la al cărei proiect a lucrat împreună cu Laurian, G. Sion, Al. Odobescu și P. I. Cernătescu. Abia în 1866 s-a înființat Societatea literară, care în anul 1867 s-a transformat în Societatea academică, iar în 1879 în Academia română, avînd în decursul istoriei sale un rol de seamă în unificarea limbii și în promovarea culturii naționale.

---

[22] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800 la 1864*, Vol. I, București, 1901, p. 179.

[23] Idem.

[24] Șt. Bîrsănescu, *op. cit.*, p. 670.

[25] S. Bărnuțiu, *Discursul ținut în Catedrala din Blaj la 2/14 mai 1848*, București, 1909, p. 220.

[26] „Revista Carpaților", An I, 1860, p. 296, G. Sion, *Despre litere*.

Un rol important în luminarea poporului român și în dezvoltarea culturii naționale l-a avut „Societatea pentru învățătura poporului român", înființată în 1866. „În fața țării să ne unim, în fața țării și a luminii și să formăm un batalion sacru pentru lumină" erau cuvintele rostite cu adîncă emoție și patriotism înflăcărat de V. A. Urechia, care la prima adunare de înființare a Societății apela la toți oamenii de cultură ca să trezească prin școli pe români la viață și luminîndu-i să le arate „cît e de mare viitorul românismului" [27]. El vedea în luminarea poporului mijlocul important pentru desăvîrșirea unirii și dezvoltarea culturii românești. În cuvinte pline de simțiri, care respiră un patriotism fierbinte V. A. Urechia se adresa întregii națiuni: „Învață minte, mărită națiune daco-românească, în Banat, în Țara Ungurească, în Moldova, în Ardeal, în Muntenia și cînd tu te vei lumina în învățătură, cu luminata faptă bună tu te vei uni.... Să ne grupăm în jurul școalelor noastre și România Mare va fi".

Astăzi, cînd poporul român și-a unit forțele și făurește o viață nouă fiind încredințat ca și Bolintineanu, că „Viitor de aur țara noastră are" cunoașterea unor figuri luminoase de la mijlocul secolului al XIX-lea, care în momente hotărîtoare pentru poporul român au militat pentru libertate și unire, aducînd în același timp contribuții prețioase la făurirea culturii naționale, constituie un mijloc puternic de educație patriotică și de îndemn la luptă pentru înflorirea continuă a națiunii noastre socialiste.

27 P. Gîrbovíceanu, *Societatea pentru învățătura poporului român din București cu școalele ei*, 1866—1906, anexa p. XII.

Specificul și stilul de muncă al comandantului de pionieri

În cuvîntul rostit de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor s-a subliniat că *partidul consideră că îndrumarea și conducerea activității pionierești trebuie să revină cadrelor didactice* [1]. Organizațiile pionierești, concepute ca forme de activitate socială a copiilor, au menirea să completeze pe căi specifice instrucția și educația primite de copii în școală. Reorganizarea activității pionierești impune, în scopul sporirii eficienței muncii de educație, așezarea pe bazele științifice ale pedagogiei și psihologiei a întregii munci desfășurate în rîndul pionierilor și școlarilor. Transformările fundamentale, îmbunătățirea radicală a activității pionierești reclamă din partea tuturor celor care lucrează cu pionierii o muncă creatoare, căutări permanente de înnoire a căilor activității, studiul temeinic al particularităților psiho-fizice ale copiilor, însușirea profundă a teoriei educației și aplicarea acesteia în practică. „Este necesar ca paralel cu acțiunile organizatorice să se treacă de îndată la o muncă de cercetare științifică, pentru a găsi soluții și răspunsuri cît mai calificate numeroaselor probleme pe care le ridică activitatea pionerească" [2].

Sarcinile importante ale comandanților de detașament și unitate se traduc în viață ținînd seama de principiile pedagogiei științifice, cu ajutorul metodelor de educație, dar și cu ajutorul unor căi și mijloace specifice ale activității pionierești.

Specificul muncii educative a comandantului de pionieri derivă din sfera de activitate a acestuia, din îmbinarea responsabilității sale de profesor-diriginte cu cea de comandant. Această îmbinare nu reprezintă un simplu cumul de funcții, ci întrepătrunderea de responsabilități care privesc diferite laturi ale fenomenului educativ atît de complex. Este vorba de interdependența celor două calități, de completarea lor reciprocă în activitatea pedagogică, al cărei

[1] *Cuvîntul rostit de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor*, „Scînteia" din 12 noiembrie 1966.

[2] Traian Pop, *Organizația pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, p. 22.

subiect unic este copilul. Această situație creează posibilități ca „același om care educă elevul prin lecții, ajutîndu-l să-și adune comoara de cunoștințe cu care va trece dincolo de porțile școlii, își continuă misiunea și după ce a coborît de la catedră în alt mod, desigur, dar în același scop" [3].

Sfera de activitate a comandantului de pionieri este mai largă, ea incluzînd activitatea în afara clasei și extrașcolară, în cadrul căreia copiii se manifestă mai spontan, vin cu inițiative, propuneri, acționează cu mai multă independență.

Din unitatea scopului, din caracterul lărgit al sferei de activitate și diferențierea formelor de influențare a personalității copiilor decurg în mod firesc conținutul și mijloacele specifice pe care comandantul le folosește în activitatea pionierească. Activitatea comandantului se desfășoară în strînsă legătură și colaborare cu ceilalți factori educativi.

Studiile de sociologie a educației și a dezvoltării sînt menite să dezvăluie dinamica integrării tineretului în viața socială, integrare care se prezintă de fapt ca un „proces în cursul căruia cadrele didactice au în fond rolul de transmitere a unor milenare învățături și experiențe sociale, și concomitent, ca o imensă investiție pe care întreaga societate o face în propriul său tineret, cu scopul asigurării dezvoltării sale și a progresului societății" [4].

Avînd rolul de a completa munca educativă desfășurată în cadrul școlii prin acțiuni interesante, vii, atrăgătoare, comandantul se va preocupa ca organizația pionierilor să-și aducă contribuția specifică la realizarea unor obiective importante ale educației, cum sînt: dezvoltarea capacităților intelectuale, a interesului și deprinderilor pentru învățătură, formarea noțiunilor, convingerilor și obișnuințelor de conduită morală etc.

Specificul muncii comandantului reclamă ca acesta să țină seama în activitatea sa de o serie de cerințe generale, care se impun oricărui educator, dintre care amintim: cunoașterea copiilor, a particularităților de vîrstă și individuale ale acestora, organizarea vieții de colectiv în lumina unei perspective, exemplul personal al profesorului, măiestria și tactul său pedagogic etc. Există și o serie de cerințe impuse de specificul activității pionierești de care profesorul-comandant trebuie să țină seama. Printre acestea se numără: îmbinarea exigenței și a îndrumării exercitate de comandant cu inițiativa și spiritul creator al pionierilor și școlarilor; stimularea modului independent de rezolvare a sarcinilor de către copii ș.a.

În munca sa complexă, comandantul se folosește de metode generale de educație (convingerea, exercițiul, recompensele și pedepsele etc.), precum și de unele metode și mai ales mijloace și forme specifice activității pionierești (cercurile, întîlnirile cu reprezentanți ai științei și culturii, fruntași în producție etc., concursurile pe diferite teme, expedițiile științifice, acțiunile de folos patriotic, adunările, acordarea distincțiilor etc.). O problemă interesantă, care ar merita să constituie obiectul unui studiu special, considerăm că este aceea a particularităților metodelor generale de educație, manifestate în procesul folosirii lor, în activitatea pionierească, precum și a contribuției diverselor mijloace specifice muncii pionierești la afirmarea acțiunii metodelor generale de educație. Urmărind același scop, și profesorul-

---

[3] A. Cosmațchi, A. Ghitera, *Activitatea educativă în rîndurile pionierilor*, „Lupta de clasă" nr. 11/1966, p. 47.

[4] Miron Constantinescu, *Direcții actuale ale cercetării sociologice în țara noastră*, în vol. *Cercetări sociologice contemporane*, Editura științifică, 1966, p. 22.

diriginte și comandantul au sarcini deosebit de importante ; fiecare acționează în sfera respectivă de activitate educativă cu forme și mijloace proprii. Comandantul de pionieri nu este un simplu însoțitor al copiilor și un prieten mai mare al acestora, ci el este un conducător și un îndrumător competent al vieții de organizație a pionierilor, un cadru didactic cu experiența și cu tactul necesar apropierii față de copii. În procesul complex al educației comuniste a copiilor realizate în școală, al cărei conducător unic este directorul, comandantul de unitate colaborează îndeaproape cu direcția școlii la coordonarea activității educative, contribuie direct la armonizarea planurilor și acțiunilor întreprinse de școală și de organizația de pionieri. Comandantul de unitate conduce și răspunde de întreaga activitate a consiliului pe școală al organizației pionierilor, format din învățători și profesori-diriginți-comandanți de detașament, alte cadre didactice, reprezentantul comitetului U.T.C. din școală, oameni de cultură, ingineri, medici, sportivi, de obicei din rîndul părinților elevilor. Deci, comandantul de unitate desfășoară și o activitate importantă cu un colectiv de adulți chemat să-și aducă contribuția la buna organizare și realizare a muncii pionierești. Pe de altă parte, comandantul de unitate, care, în majoritatea școlilor este și director-adjunct al școlii respective, se preocupă de modul în care întregul colectiv pedagogic sprijină munca educativă în rîndul pionierilor și școlarilor.

Toate aceste responsabilități și sarcini impun comandantului un anumit stil de muncă, caracterizat prin principialitate partinică, fundamentare științifică-pedagogică, consecvență.

După cum se știe, stilul de muncă cuprinde totalitatea acțiunilor și modalităților care contribuie la organizarea muncii, la repartizarea sarcinilor, la controlul și evidența, disciplina în muncă, întrecerea între elevi etc. Toate aceste acțiuni și modalități, închegate unitar, aplicate în lumina unor principii pedagogice și încadrate în sistemul general al muncii de educație desfășurată de școală, conturează stilul de muncă al comandantului de pionieri.

Organizarea muncii reprezintă una din sarcinile imediate și permanente, în același timp, ale comandantului de pionieri. Activitatea pionierească trebuie să fie o bună școală de organizatori. „Avînd răspunderi și sarcini concrete de îndeplinit, copiii se simt strîns legați de organizație, răspund cu mai multă însuflețire la chemările acesteia, le dezvoltă deprinderile de muncă și-i ajută să înțeleagă mai bine rostul activității lor, folosul ei pentru colectivitate, pentru propria lor dezvoltare" [5].

Comandantul de pionieri se îngrijește de atragerea tuturor școlarilor la organizarea vieții pionierești, astfel încît să nu mai existe pionieri și școlari spectatori la munca altora, care să creadă în mod greșit că activitatea de organizație se desfășoară de la sine, fără contribuția efortului lor personal. O sarcină importantă urmărită prin organizarea muncii o constituie în fond formarea unor colective strîns unite de copii, dezvoltarea spiritului de colectiv, a tovărășiei și prieteniei între elevi.

Organizarea muncii pionierilor începe încă înainte de efectuarea ei practică, o dată cu *planificarea activității*. Studiind programele de activitate ale unităților și detașamentelor, urmărind activități desfășurate în detașamente și unități, am constatat că planificarea muncii pionierești trebuie să se realizeze pe

[5] A. Cosmaţchi și A. Ghitera, *Activitatea educativă în rîndurile pionierilor*, „Lupta de clasă" nr. 11/1966, p. 53.

baza unor criterii. Printre acestea se enumeră: unitatea scopului urmărit atît de școală, cît și de organizația de pionieri, stabilirea unui program complex de educație comunistă a copiilor la care organizația de pionieri să-și aducă o însemnată contribuție, fixarea obiectivelor mari, de perspectivă, ale muncii educative în rîndul copiilor, precum și sarcinile concrete ce trebuie avute în vedere în diferite clase, pe diferite etape, ținînd seama de particularitățile psiho-fizice ale elevilor, preconizarea mijloacelor specifice prin care detașamentele și unitățile vor contribui la realizarea obiectivelor educației. În planificarea activității la nivelul detașamentului sau unității, în repartizarea sarcinilor, este bine să se ia în considerație și posibilitățile reale, aptitudinile și înclinațiile copiilor, interesele și propunerile lor. În planificarea activității, organizația pionierilor pune accent pe sarcinile ce decurg din statutul său, ținînd însă seama și de propunerile copiilor, care pot sugera adeseori mijloace interesante, forme atractive.

Planificarea activității pionierești la nivelul unității reprezintă o acțiune complexă, care trebuie din timp pregătită pe baza cunoașterii sarcinilor generale ale școlii și ale organizației de pionieri, precum și a posibilităților locale concrete. De pildă, comandanții unităților de pionieri din cadrul Liceelor nr. 21 și nr. 25 și Școlilor generale nr. 174, 157, înțelegînd just contribuția pe care unitatea trebuie s-o aducă la educația pionierilor și școlarilor, și-au prevăzut printre obiectivele mari: organizarea activității pionierești, educarea patriotică a pionierilor și școlarilor, ridicarea nivelului la învățătură și disciplină, stimularea vieții cultural-artistice și sportive în rîndul copiilor, organizarea vacanțelor, colaborarea cu diferite instituții extrașcolare etc.* În cadrul acestor obiective, s-au planificat acțiuni pionierești concrete, cu responsabilități și termene fixate de la început. Dar anul acesta, cînd multe cadre didactice care nu mai lucraseră anterior nemijlocit cu pionierii au fost antrenate în munca de comandanți, problema planificării s-a rezolvat în unele locuri cu anumite deficiențe. De exemplu, comandanții unităților din Școlile generale nr. 155 și 168 au înscris în programele de activitate o sumă de acțiuni neîncadrate în anumite obiective, eșalonate întîmplător, despre care nu poți conchide dacă sînt cele mai indicate, dacă sînt suficiente, dacă vor asigura contribuția cuvenită la dezvoltarea multilaterală a elevilor. Am mai constatat că din multe programe lipsește preocuparea pentru educația estetică a copiilor.

Programul de activitate al unității se realizează, după cum se știe, de către pionieri și școlari, reflectînd inițiativele diferitelor detașamente, precum și acțiuni generale pe întreaga unitate. Sprijinul comandanților în alcătuirea acestor programe trebuie să se acorde cu tact și competență. Acest sprijin, precum și îndrumarea activității pionierești de către comandant, se reflectă în planul de muncă al consiliului organizației de pionieri pe școală, al cărui președinte este comandantul unității. De pildă, în programul de activitate al unității de la Școala generală nr. 166 s-a prevăzut organizarea unei excursii în perioada vacanței de iarnă la Brașov. Sprijinind această inițiativă a elevilor, consiliul organizației pionierilor pe școală și-a înscris în planul său de muncă măsuri concrete privind organizarea, desfășurarea și valorificarea rezultatelor excursiei, asigurarea condițiilor materiale etc.

---

* Toate școlile la care se referă autorul în acest articol sînt din București, raionul „16 Februarie".

Întrucît planul de muncă al consiliului oglindește contribuția activității pionierești la sistemul muncii educative din școală, el urmărește același scop ca și planul general de muncă al școlii — obiectivele mari ale educației comuniste — reflectînd formele de colaborare cu școala și cu ceilalți factori educativi și mijloacele specifice de activitate ale organizației pionierilor. „Prin această măsură se creează condiții pentru ca unul din principiile fundamentale ale educației — unitatea de cerințe și influențe — să poată acționa din plin în viața școlii, dînd în felul acesta activității educative o bază tot mai științifică" [6].

La nivelul detașamentelor, această unitate de cerințe și influențe se asigură în primul rînd prin dubla calitate a cadrelor didactice, care, pe lîngă funcția didactică propriu-zisă, îndeplinesc și pe aceea de diriginte (învățător)-comandant. Acestea sprijină colectivele de conducere ale detașamentelor și răspund de alcătuirea programelor de activitate, care au la bază propunerile făcute de elevi, precum și de realizarea acestora.

Unele lipsuri s-au ivit și în munca de planificare la acest nivel. De exemplu, anumiți comandanți nu s-au preocupat ca acțiunile cuprinse în programele de activitate ale detașamentelor să fie subordonate unor obiective care să imprime o perspectivă vieții colectivului. Alți comandanți, în loc să sistematizeze acțiunile în cadrul unor obiective bine determinate, le-au grupat pe luni, ca și cînd criteriul calendaristic ar trebui să stea la baza acestor programe. Aceste lipsuri vor fi lichidate pe viitor, asigurîndu-se imprimarea unui stil de muncă prin care să se urmărească dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, în lumina unei perspective îndepărtate, concretizate în acțiuni cu o perspectivă apropiată, potrivită înțelegerii copiilor și nivelului lor de educație. După părerea noastră, o asemenea organizare și planificare a muncii face ca activitatea pionierească să devină o parte integrantă a sistemului muncii educative desfășurate la nivelul claselor, la nivelul școlii.

O dată cu planificarea muncii are loc și *repartizarea sarcinilor*, care trebuie făcută în așa fel, încît să-i activeze pe toți pionierii, dînd fiecăruia spre rezolvare probleme mai mici sau mai mari, în funcție de cerințele colectivului și de posibilitățile individuale, astfel încît aceștia să mobilizeze în jurul lor întregul colectiv de elevi. Comandantul trebuie să se ocupe ca elevii aleși în colectivul de conducere al detașamentului sau în comandamentul unității să fie conștienți de importanța sarcinilor ce le-au fost încredințate și să le educe spiritul de răspundere pentru buna îndeplinire a sarcinilor primite. Aceasta însă nu trebuie să creeze în rîndul elevilor părerea greșită că numai sarcinile de durată sînt importante. Comandantul va căuta să formeze opinia justă în legătură cu toate sarcinile de organizație — mari sau mici — să formeze la elevi convingerea că numai prin efortul comun colectivul lor va obține rezultate mai bune, va deveni fruntaș.

Justa repartizare a sarcinilor asigură *activizarea detașamentelor de pionieri ca nuclee de bază ale colectivelor din clasă.* În jurul detașamentului se vor strînge în mod firesc rîndurile tuturor elevilor din clasă, care vor tinde să devină și ei pionieri, vor participa cu interes la acțiunile detașamentului.

O caracteristică a stilului de muncă al comandantului de pionieri o constituie *munca acestuia cu activul pionie-*

[6] Traian Pop, *Organizația pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, p. 18.

resc. Un bun comandant știe că dacă activului pionieresc îi sînt clare sarcinile ce îi stau în față, cunoaște mijloacele de realizare a acestora și este mobilizat din timp pentru îndeplinirea anumitor acțiuni, întreaga activitate a detașamentului sau unității va avea rezultate pozitive. Comandantul de pionieri, oricîte calități ar avea, nu poate să cuprindă singur întreaga activitate a unității sau detașamentului ; de aceea, este necesar ca el să-și facă încă de la început un sprijin puternic din activul pionieresc format din membrii comandamentului unității, ai colectivelor de conducere ale detașamentelor, să se bizuie pe activitatea lui. Bineînțeles că pionierii din activ nu trebuie să fie supraîncărcați cu sarcini peste puterile lor. Rolul comandantului în această privință constă, în special, în sprijinirea pionierilor din activ pentru a transforma o idee, o inițiativă pozitivă într-o acțiune, în mobilizarea, prin intermediul activului, a tuturor elevilor la realizarea programului de activitate.

Munca dusă cu activul pionieresc începe chiar din momentul alegerii acestuia, pornind de la ideea că alegerile, deși reprezintă o acțiune de durată relativ scurtă, constituie un moment important în viața organizației.

La succesul alegerilor din acest an școlar a contribuit, fără îndoială, pregătirea minuțioasă a comandanților de detașamente și de unitate. Această pregătire a constat în cunoașterea de către comandant a muncii desfășurate în anul precedent, în cunoașterea pionierilor, precum și a sarcinilor ce stau în fața detașamentului sau unității în perioada respectivă. De asemenea, comandanții și-au însușit în prealabil modul de desfășurare a adunărilor de alegeri. În acest scop, s-au organizat adunări metodice cu caracter demonstrativ pentru comandanții de unități din raion, iar la nivelul școlilor pentru comandanții de detașamente.

După alegerea activului pionieresc, munca dusă cu acesta a constituit o preocupare permanentă și s-a realizat în principal prin discuții periodice, în care, pe lîngă expunerea sarcinilor și îndrumările pedagogice necesare, s-au dat și indicații concrete privind utilizarea anumitor forme de activitate. În general, s-a remarcat un efort susținut din partea pionierilor din activ, în primul trimestru al anului școlar, pe care am căutat să-l recompensăm în timpul vacanței de iarnă prin invitarea acestora la carnavalul pionieresc de la Palatul Republicii, la acțiuni inițiate de Palatul pionierilor, la tabăra turistică a raionului nostru organizată la Cîmpulung-Mușcel, la o excursie pe Valea Prahovei etc. Am constatat că astfel de recompensări au un rol stimulator pentru activitatea lor viitoare.

Stilul de muncă al comandantului de pionieri se caracterizează nu numai printr-o justă organizare a muncii și prin existența unui activ, ci și prin continua preocupare pentru *realizarea calitativă a sarcinilor*. Pentru asigurarea bunei realizări a sarcinilor încredințate, comandanții au acordat o mare atenție îndrumării pionierilor. Spre deosebire de explicațiile date la lecții, îndrumările pe linia organizației au avut mai mult caracter de recomandări, de sfaturi venite din partea unui om cu experiență, a unui prieten mai mare al copiilor. În general, s-a evitat ca aceste îndrumări să aibă un caracter moralizator, să se dea după nereușita unei acțiuni. Comandanții au căutat să sprijine de la început pe elevi, să le orienteze interesul pentru sarcinile primite, să preîntîmpine eventualele greșeli, prin sfaturi adecvate.

Dar pentru a asigura o anumită eficiență, comandantul de pionieri a îmbi-

nat această acțiune cu *exigența, cu evidența sarcinilor și controlul în muncă.* Punînd accent pe acest aspect al stilului de muncă, comandantul unității de la Liceul nr. 42, după ce a cunoscut programele de activitate ale detașamentelor și planurile muncii educative ale diriginților, a ținut o evidență permanentă a sarcinilor curente și de perspectivă, a îmbinat îndrumarea activului și a comandanților de detașamente cu controlul activității. Acest control, efectuat în spirit tovărășesc, s-a realizat în diferite forme, ca : discuția individuală, participarea la diferite acțiuni, analiza activității, critica etc. Îmbinarea îndrumării cu controlul caracterizează atît stilul de muncă al comandantului de unitate, cît și stilul de muncă al comandantului de detașament. În cadrul detașamentului, exigența manifestată de comandant educă responsabilitatea în rîndul pionierilor, onoarea, stimulează critica și autocritica, dorința de a deveni colective fruntașe, bine apreciate.

Strîns legată de activitatea de îndrumare și control este și *disciplina în muncă.* Stilul de muncă al comandantului se caracterizează printr-o disciplină fermă, egală pentru toți pionierii, pentru toți cei ce lucrează cu pionierii. În darea de seamă a Comisiei de pregătire pentru Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor se subliniază și faptul că activitatea pionierească va trebui orientată și mai mult spre întărirea disciplinei școlare. La deprinderea de timpuriu a elevilor cu disciplina, la asimilarea normelor de comportare în viața de zi cu zi, organizația pionierilor este chemată să-și aducă o contribuție importantă. Sistemul de responsabilități din cadrul organizației, trecerea prin funcții de conducători și de executanți duc, fără îndoială, la o disciplină temeinică, conștientă, fermă. Comandantului de pionieri îi revine și în această direcție sarcina ca, prin ansamblul metodelor educative pe care le are la îndemînă, să-i obișnuiască pe pionieri cu disciplina, cu punctualitatea, cu îndeplinirea angajamentelor, respectarea regulilor de purtare pentru elevi și a prevederilor statutare privind conduita pionierilor. În același timp, comandantul de pionieri trebuie să servească el însuși drept exemplu de disciplină, de punctualitate, de comportare. O comparație făcută între munca unor detașamente din cadrul unității de la Școala generală nr. 155, unde se mai întîlnesc acțiuni amînate, programarea unor activități ce nu se pot realiza etc. și munca unor detașamente din cadrul unității de la Școala generală nr. 174, unde, în principiu, se impune o punctualitate în respectarea sarcinilor, ne dovedește că acolo unde disciplina este încălcată, sau neglijată elevii încep să-și formeze reprezentări false, eronate cu privire la propria lor conduită și la comportarea celor din jur.

Un alt aspect al stilului de muncă al comandantului de pionieri se referă la *stimularea inițiativei și a muncii independente* a pionierilor și școlarilor. Este foarte important ca, în relația dintre educator și educat, în cazul nostru dintre comandant și pionieri, comandantul să pună cu tact și pricepere în fața elevilor problemele majore ale activității, solicitînd din partea acestora o atitudine activă față de sarcini, interes pentru viața de organizație. Această atitudine implică o participare conștientă, dorința pionierilor de a-și pune toate capacitățile și înclinațiile lor în slujba realizării sarcinilor încredințate. Comandantul de pionieri, în loc să-i dădăcească pe copii, să le indice fiecare pas în rezolvarea unei sarcini, trebuie să pună accent pe stimularea inițiativei, pe formarea spiritului de independență la elevi. Acționînd în acest spirit, de pildă, coman-

danta unității de pionieri de la Școala generală nr. 191, cu prilejul realizării unei întîlniri a pionierilor cu scriitorul Victor Eftimiu, a enunțat doar coordonatele organizatorice ale acestei acțiuni, lăsînd cîmp liber inițiativei elevilor pentru înfăptuirea întîlnirii respective. Pionierii s-au pregătit ca atare, documentîndu-se asupra biografiei scriitorului, a operei acestuia, învățînd fragmente din diferite lucrări, realizînd un stand cu cărți din opera lui V. Eftimiu, luînd măsuri cu privire la amenajarea locului unde avea loc întîlnirea, la invitați, la cuvîntul de mulțumire din partea lor etc. Reușita acestei acțiuni s-a datorat în bună măsură tocmai faptului că pionierii au venit cu inițiative concrete și au căutat să rezolve prin propriile lor puteri anumite probleme de care depindea în ultima instanță acțiunea respectivă.

Inițiativa pionierilor a fost stimulată atît în legătură cu întocmirea programelor de activitate, cît și în legătură cu modul de desfășurare a diferitelor acțiuni propuse. Am constatat cu acest prilej că, pe lîngă cei care făceau propuneri juste, realizabile, interesante, existau și elevi care propuneau acțiuni irealizabile, prea grele pentru puterile și înțelegerea lor. Această constatare ne-a arătat că întotdeauna comandantul trebuie să selecționeze propunerile venite și să se oprească numai la acelea care corespund vîrstei, nivelului de educație al elevilor și intereselor majorității membrilor colectivului. De asemenea, am mai observat că dacă propunerile pornesc întîi de la comandant, pionierii sînt înclinați să facă aceleași propuneri ca și profesorul. Această situație trebuie folosită, desigur, în acele cazuri cînd comandantul, dorind să realizeze o acțiune, are nevoie de adeziunea exprimată a copiilor ; ea însă nu trebuie generalizată, deoarece frînează schimbul viu de păreri, formularea de propuneri și contrapropuneri din partea elevilor, activizarea imaginației și gîndirii lor creatoare.

Inițiativa este strîns legată de formarea spiritului de independență al pionierilor. Aceasta s-a manifestat îndeosebi în legătură cu mijloacele, soluțiile, prin care pionierii puteau să ducă la îndeplinire sarcinile încredințate. Determinarea elevilor de a alege dintre diferitele posibilități pe cele mai corespunzătoare mărește răspunderea acestora pentru faptele lor, le sporește încrederea în forțele proprii.

Un exemplu în această privință l-a constituit acțiunea organizată de unitatea de pionieri din Școala generală nr. 118, în care s-a sărbătorit ieșirea din pionierat a unor elevi de clasa a VIII-a. Îndrumările comandantei s-au referit în special la problemele organizatorice ce trebuiau rezolvate de pionierii din clasele a VIII-a și a III-a și la cele de conținut. Modalitățile prin care s-a realizat această acțiune au fost în general propuse de elevi, alese de ei ; astfel, cei din clasa a VIII-a au hotărît cine dintre ei să le vorbească celor mici și despre ce aspecte, ce materiale strînse de-a lungul anilor să ilustreze relatările lor, pe cine să invite dintre foștii pionieri ai școlii etc. ; cei din clasa a III-a au dovedit și ei inițiativă și independență în propunerea și realizarea programului cultural-artistic, care a urmat discuției propriu-zise.

Stimularea inițiativei și a spiritului de independență la elevi nu trebuie înțeleasă ca o tendință de diminuare a rolului conducător al profesorului, al comandantului, ci ca o expresie a îmbinării muncii de educație cu preocupările pentru autoeducație. Aceste preocupări trebuie, după părerea noastră, să fie stimulate încă de la vîrsta pionieratului și nu numai în perioada adolescenței. La îndemîna comandantului stau, pentru

stimularea inițiativei și a spiritului de independență, cerințele pe care el le poate formula diferențiat, întrecerile organizate între elevi, evidențierile prin distincții etc.

Caracteristicile stilului de muncă al comandantului de pionieri, la care neam referit, nu apar ca trăsături distincte, separate în cadrul activității concrete. Ele se întrepătrund, se completează, imprimînd stilului de muncă acel caracter propriu, specific, care trebuie să profileze întreaga muncă educativă a comandantului de pionieri. Pe lîngă cele spuse pînă acum, trebuie să arătăm că stilul de muncă al comandantului de pionieri se află în strînsă legătură cu personalitatea lui, cu înclinațiile și dragostea sa pentru această muncă pe care o desfășoară în rîndurile copiilor, cît și cu *pregătirea și perfecționarea pregătirii profesionale* a comandanților. Avînd în vedere acest adevăr, pe baza constatărilor și observației atente a activității concrete, socotim necesar să facem unele propuneri privind pregătirea și perfecționarea profesională a comandantului. Astfel, pornind de la constatarea că o serie de comandanți proveniți din cadre didactice mai tinere sînt insuficient pregătiți pentru munca educativă dusă în rîndul elevilor prin activități extrașcolare propunem ca în liceele pedagogice și în facultăți să se ia măsuri în această privință, prin includerea unor cursuri privind pedagogia mișcării pionierești și efectuarea unei practici pedagogice în detașamente, unități, tabere, pe lîngă casele și Palatul pionierilor. De asemenea, observînd că în rîndul comandanților mai vîrstnici există o serie de cadre didactice cu o bogată experiență, dar cu o insuficientă cunoaștere a progreselor pedagogiei și psihologiei științifice în domeniul muncii pionierești, al activității extrașcolare, al studierii timpului liber al copiilor etc., considerăm necesar ca în cadrul I.P.C.D. să se analizeze modalități de perfecționare, sub acest aspect, a cadrelor didactice care îndeplinesc și funcția de comandant.

Totodată, ținînd seama de problemele ridicate în legătură cu metodica muncii educative în rîndul pionierilor, în cadrul cercului experimental metodic al comandanților organizat de către Consiliul raional al Organizației pionierilor „16 Februarie", propunem ca cercul respectiv să fie generalizat, el prilejuind un rodnic schimb de experiență, o confruntare creatoare de idei.

În același timp, socotim că activizarea comisiilor metodice de pe lîngă consiliile organizației pionierilor este o sarcină de primă urgență și că aportul lor în îndrumarea muncii comandanților trebuie să se concretizeze cît mai repede în materiale de îndrumare referitoare la metodica organizării și desfășurării diferitelor genuri de acțiuni (adunări pionierești, întîlniri cu scriitori, oameni de știință etc., șezători, concursuri), precum și în scrisori metodice privind specificul, etapele și unitatea procesului educativ. Pe lîngă aceste indicații de ordin pedagogic și metodic, comisiile metodice trebuie să dea dovadă de multă inițiativă în programarea unor demonstrații practice pentru comandanți. Experiența noastră de mobilizare a unui grup de profesori buni de muzică și literatură, care să întocmească o culegere de cîntece, este un exemplu pozitiv. Asemenea exemple dorim să devină cît mai frecvente în activitatea noastră.

În sfîrșit, considerăm necesar să se intensifice studiul individual al comandanților, prin lecturi sistematice, prin lucrări referitoare la activitatea pionierească și prin lucrări de pedagogie și psihologie generală, psihologia copilului, psihologia pedagogică, sociologia educației, metodica muncii educative în rîndul pionierilor și școlarilor.

Realizarea în practică a acestor propuneri va contribui desigur la așezarea pe baze științifice a activității pionierești, la creșterea eficienței acesteia. Comandantul care posedă o pregătire pedagogică și metodică temeinică, care este permanent preocupat de lărgirea orizontului său politic, științific și cultural va putea mai bine să-și contureze un stil de muncă adecvat, propriu domeniului de educație de care răspunde. Cunoscutul dicton „stilul este omul" se aplică și aici, căci în stilul de muncă al comandantului se reflectă de fapt pregătirea, experiența, aptitudinile, interesele, pasiunea pentru sarcinile încredințate.

Prof. *GHEORGHE FLEANCU*
președintele Consiliului raional al Organizației pionierilor „16 Februarie"
București

Dezvoltarea capacității elevilor de a stabili relații cauzale între procesele și fenomenele studiate la agricultură

Problema cercetată. Legăturile cauzale, la fel ca și legăturile spațiale și funcționale, sînt cuprinse în materialul de studiu al tuturor obiectelor școlare. Așa se explică și faptul că studierea capacității elevilor de a stabili relații cauzale a atras atenția diferiților cercetători.

Există lucrări[1] consacrate studierii modului de înțelegere de către elevi a relațiilor de cauzalitate, lucrări care au permis stabilirea unor particularități specifice formării acestui proces. S-a relevat, de exemplu, un nivel elementar și unul logic al explicațiilor cauzale. Nivelul elementar se caracterizează prin aceea că elevii indică o oarecare cauză a fenomenului dat și un singur efect al cauzei date, cauzele și efectele indicate de ei fiind adesea exterioare și secundare. La clasele mai mari, elevii încep să indice cîteva cauze, dar le situează una lîngă alta, printre cauzele particulare, și nu găsesc pe cea generală care le unește. Numai treptat, pe măsura acumulării de noi cunoștințe și a dezvoltării gîndirii, elevii încep să abstractizeze relațiile cauzale esențiale și ajung inductiv sau deductiv să stabilească regulile sau legile generale.

Continuarea cercetărilor în această direcție se impune ca o necesitate, mai ales că cerințele mereu crescînde ale învățămîntului au dus la includerea unor noi obiective în planul de învățămînt al școlii generale.

[1] Arden N. Frandsen, *Educational Psychology. The principles of learning in teaching*. New York, London — Toronto, Mr. Grau Hill, 1961 ; V. V. Cebîșeva, *Probleme intelectuale în activitatea muncitorilor*, „Analele româno-sovietice", Seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1963 ; Ch. Darwin, *Originea speciilor*, Editura Academiei R. P. R., 1957 ; Paul Popescu-Neveanu, P. Constantinescu, T. Crețu și M. Zlate, *Programarea învățămîntului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964 ; M. N. Sardacov, *Ucerki psihologhii scolnica*, „Ucipedghiz", Moscova, 1955 ; Ursula Schiopu, D. Macadziob, *Aspecte ale dezvoltării gîndirii cauzale la preșcolari*, Culegere de studii de psihologie, vol. IV, 1962.

Atît prin caracterul ei aplicativ-experimental, cît și prin conținutul științific al problemelor ce le conține, agricultura — ca obiect de învățămînt — dispune de o serie de procedee și metode variate de predare, care pot pune în mișcare gîndirea cauzală a elevilor, conducîndu-i astfel spre cunoașterea tot mai adîncă a raporturilor legice dintre fenomene, a dependențelor cauzale și în ultimă analiză la cunoașterea legilor generale de dezvoltare a naturii și a societății. Însușindu-și cunoștințele agricole, elevul depășește cu mult limitele experienței sale nemijlocite. Se știe, și aceasta au dovedit-o și unele cercetări efectuate, că gîndirea cauzală se poate dezvolta numai atunci cînd cunoștințele devin un bun al personalității elevului, convingeri ale lui și nu un simplu material memorat în vederea obținerii unui răspuns la lecție. Elevul trebuie să simtă necesitatea de a găsi un răspuns la problemele ce se pun și această trebuință internă de a acționa urmează să fie anume provocată și formată în psihicul elevilor. În stabilirea de către elevi a relațiilor cauzale între procesele și fenomenele din agricultură, comparațiile pot fi privite pe plan pedagogic ca procedee de lucru cu care să înarmăm elevii. Aceste procedee creează, după părerea anumitor cercetători, „o punte" între învățătură, ca proces exterior și dezvoltarea intelectuală a elevilor, ca proces interior.

Însușirea cunoștințelor și dezvoltarea gîndirii alcătuiesc un proces dialectic în care cauza și efectul își schimbă locul. Gîndirea ca proces și gîndirea ca activitate sînt două aspecte ale unuia și aceluiași fenomen.

Metodica, etapele și rezultatele cercetării. Folosind observația, chestionarul și discuțiile cu elevii (în etapa preliminară), am pus ca obiectiv al cercetării noastre cunoașterea gradului de operativitate a elevului cu noțiunile agricole, potențialul activ al judecăților și raționamentelor prin care copilul definește unele noțiuni, stabilește legături cauzale etc. În această primă etapă s-a stabilit starea de fapt a lucrurilor.

Avînd în vedere nivelurile gîndirii cauzale constatate de cercetările anterioare, confirmate și de noi în cercetarea preliminară (gîndirea cauzală elementară unilaterală, multilaterală, cauzală logică univocă și polivalentă), observăm o dinamică variată a dezvoltării acestei gîndiri în direcție progresivă, direcție ce atestă posibilitățile atingerii unui nivel și mai ridicat al acestei gîndiri în condițiile școlii generale. Cu toate că formarea capacității de a stabili relații cauzale este un proces complex, care merge de la concret exterior către abstract interior, constatăm prezența acestei capacități și la clasele mici (a III-a și a IV-a). După datele obținute, elevii acestor clase, în procent de 23,3%—36,6%, pot să-și motiveze răspunsurile la o serie de întrebări, deși legătura cauzală este de cele mai multe ori o legătură unilaterală (o singură cauză vizează un singur efect). Marea majoritate a elevilor de aceste vîrste pot să stabilească raporturi și legături cauzale între procese și fenomene, însă în funcție de situația concretă a fenomenelor. S-a observat că elevii întîmpină o serie de greutăți mai ales atunci cînd sînt puși în situația de a opera în plan mintal cu cunoștințele respective, de a face determinări cauzale, comparații, caracterizări și clasificări. Preocuparea pentru eliminarea acestor deficiențe și pentru a aduce unele contribuții în direcția dezvoltării gîndirii cauzale logice în procesul însușirii noțiunilor de agricultură a ridicat problema organizării acestui proces.

În etapa experimentală propriu-zisă, care s-a desfășurat pe perioada anilor 1962—1964 la școlile din comunele Someșeni și Florești, regiunea Cluj, noi am

utilizat o serie de forme, metode și procedee (lecția și discuția) prin care, sub conducerea profesorului, elevii au dedus independent cauzele fenomenelor studiate, au rezolvat unele probleme cu text și unele probleme intuitiv-operative, folosindu-ne de unele date din producția agricolă locală, utilizînd și lecția de laborator și unele mijloace audio-vizuale moderne.

Înregistrarea progresului realizat de către elevii claselor experimentale în ceea ce privește stabilirea motivațiilor cauzale juste între procesele și fenomenele agricole studiate s-a făcut printr-un sistem de probe de control, cum ar fi: *chestionare, lucrări de control, probleme, note, determinări* etc.

În cadrul studiului de față nu vom analiza întregul material faptic obținut, ci ne vom ocupa numai de analiza cîtorva aspecte, fragmente, unități logice, în jurul cărora se grupează materialul faptic și care pun în lumină o serie de rezultate ce atestă eficiența metodelor și procedeelor utilizate.

La zootehnie sînt foarte bine venite situațiile în care profesorul explică doar problemele de bază ale lecției, iar elevii le dezvoltă și le completează prin muncă independentă. De exemplu, la lecția privind „Clasificarea nutreturilor" s-a procedat în felul următor: anterior, elevii au avut sarcina de a colecta diferite feluri de nutreturi vegetale pe care le-au adus la lecție. Astfel, ei au pregătit nutreturi grosiere (pleavă, coceni de porumb, paie), nutreturi fibroase (fîn de diferite categorii, lucernă, trifoi, semințe furajere) și unele plante industriale. Profesorul a colectat făina de oase de pește, de carne, de sînge, unele reziduuri, sare, cretă furajeră. La lecție, el a lucrat după sistemul frontal pe baza materialului intuitiv, a explicat conținutul noțiunii de nutret, subliniind cu ajutorul elevilor că aceste nutreturi se găsesc în natură sub formă diferită, iar gruparea lor se face după anumite însușiri asemănătoare. Care sînt aceste însușiri și cum le putem clasifica? Răspunsurile bune s-au fixat pe tablă, sub formă de schiță, precum și în caietele elevilor. La cea de-a doua problemă de bază, în care elevii trebuiau să clasifice materialul adus, conform criteriilor menționate, s-a observat că există unele impreciziuni în ceea ce privește sfera și conținutul noțiunii de nutret vegetal. Subliniind cu precădere aspectele exterioare ale nutreturilor, sau valorificînd numai observațiile lor empirice, unii elevi n-au reușit să sesizeze prezența însușirilor unui nutret vegetal în reziduuri și în borhot etc.

Majoritatea elevilor au efectuat paralel cu acțiunile externe (cu obiectele) și operațiile mintale necesare. Cele mai bune răspunsuri s-au desfășurat sub forma unor raționamente deductive, avînd la bază însușirile nutreturilor de origine vegetală: „Toate nutreturile fibroase sînt de origine vegetală, fînul este un nutret fibros, deci și fînul este un nutret de origine vegetală".

În cadrul acestor lecții în care elevii examinează, clasifică și notează, profesorul oferă doar criteriile de bază după care ei să poată analiza, sintetiza și compara. Dar nu numai atît. Materialul concret a sugerat elevilor și alte aprecieri referitoare la valoarea nutritivă a diferitelor grupuri de nutreturi. Astfel, s-a stabilit că nu toate nutreturile fibroase au aceeași valoare nutritivă și nici aceeași putere de digestibilitate. La această lecție elevii au înțeles de ce se recomandă în perioada de gestație a animalelor hrănirea lor cu nutreturi care conțin substanțe proteice. De asemenea, ei au înțeles rolul glucidelor și lipidelor, care asigură prin metabolism căldura necesară organismelor, iar surplusul lor se transformă în grăsime animală care se depozitează în corp. În concluzie, s-a subliniat de ce valoarea nutre-

turilor verzi este mai mare decît a nutreturilor conservate și de ce însilozarea diferitelor nutreturi verzi este o necesitate permanentă.

După un grup de lecții de acest gen, în care elevii trebuiau să examineze, să compare, să motiveze și să noteze în caiete, s-au format deprinderile intelectuale de a lucra cu obiectele.

În sistemul nostru experimental am cuprins și lecții de recapitulare și sistematizare. Aceste lecții fac un pas înainte în ceea ce privește dezvoltarea gîndirii cauzale a elevilor. Faptul că aceste lecții nu se pot realiza fără a solicita în permanență cunoștințele multiple și generalizate ale elevilor, cunoștințe obținute nu numai la lecțiile de agricultură, ci și la lecțiile de chimie, botanică, zoologie, ridică valoarea nivelului activității intelectuale a elevilor. La aceste lecții accentul s-a pus pe activitatea elevului, care prin exerciții își interiorizează formele de activitate oferite model la lecțiile anterioare de către profesor, transformîndu-le în procedee proprii de lucru.

Lecțiile s-au desfășurat pe baza unor planuri sau schițe anume concepute, care au avut în esență rolul de a ajuta gîndirea elevilor să diferențieze și să unifice „noul" cu „vechiul", într-o formă în care stabilirea relațiilor și a legăturilor cauzale să pornească de la cunoștințele transmise într-un sistem, pe perioada unui semestru sau chiar a unui an școlar.

Elementul noutății menit să asigure o participare activă și conștientă a elevilor în sistematizarea faptelor și a fenomenelor însușite a fost realizat printr-o nouă sistematizare a materialului, diferită de cea folosită la fixarea din cadrul lecțiilor cu aceeași temă. Întrebările și formulările au necesitat analize, comparații, argumentări, caracterizări, care au dus la o înlănțuire justă a raționamentelor și la integrarea lor într-un sistem unitar. Astfel, pentru lecția de recapitulare cu tema „Principalele îngrășăminte chimice folosite în agricultură" (clasa a V-a) profesoara a dat următoarele indicații: pentru recapitularea acestei teme fiecare elev va completa independent răspunsurile la rubricile: (rubricile au fost scrise pe tablă).

Denumirea îngrășămîntului	Substanța activă	Aspectul	Mirosul	Modul de administrare și tipul de sol
1. Azotatul de amoniu	32—35	Sare albă-gălbuie sau roz. Se prezintă sub formă de cristale, solzi sau granule, cu Ø de 1—3 mm	nu are	Pe toate solurile, mai ales în timpul vegetației, și sub cultivații, mai rar la cuib

Răspunsul la unele probleme a fost dat și completat în timpul discuțiilor din clasă.

Rubricile date au constituit cadrul general după care elevii au fost solicitați să grupeze materialul însușit. Pe baza notărilor făcute de către elevi, profesoara a condus discuțiile, punînd următoarele întrebări:

— Ce este un îngrășămînt?

— Cîte feluri de îngrășăminte cunoașteți?

— Cu ce scop se aplică îngrășămintele minerale?

— La ce tipuri de soluri se aplică îngrășămintele ?

— Care sînt principalele îngrășăminte minerale pe care le cunoașteți ? După ce particularități ?

— De ce este important să cunoaștem modul de administrare și tipul de sol atunci cînd aplicăm un îngrășămînt mineral ?

— Care îngrășăminte minerale din cele cunoscute s-au aplicat în cadrul cooperativei agricole de producție din comună și la ce culturi ?

— Ce producție se obține la ha, în urma aplicării acestor îngrășăminte ?

Continuînd conversația cu elevii, profesoara a urmărit ca elevii să-și reactualizeze, în primul rînd, cunoștințele însușite anterior, valorificînd din plin și experiența lor personală obținută cu ocazia lucrărilor practice și de laborator, subliniind rolul covîrșitor pe care aceste îngrășăminte îl îndeplinesc în creșterea și dezvoltarea plantelor de cultură.

După discutarea fiecărui tip de îngrășămînt mineral (azotat de amoniu, sulfat de amoniu, superfosfat simplu și dublu, sare potasică), cîțiva dintre elevi au fost puși să recunoască, pe rînd, în complexul de probe de îngrășăminte chimice, îngrășămîntul chimic cerut, inclusiv alte substanțe, profesorul arătînd în același timp elevilor și tipul respectiv de îngrășămînt. În încheiere, el a subliniat încă o dată conținutul noțiunii de îngrășămînt mineral, exemplificînd cu ajutorul elevilor valoarea deosebită a acestor îngrășăminte în obținerea de producții sporite la ha, (în cultura porumbului, a sfeclei de zahăr, a cerealelor etc.).

Procedee asemănătoare s-au folosit și în realizarea lecțiilor de recapitulare cu teme : Principalii dăunători ai culturilor și combaterea lor. Cultura plantelor aromatice și medicinale etc. Concepute în acest fel, lecțiile de recapitulare nu au reprezentat un conglomerat de noțiuni, ci un sistem de cunoștințe între care există multiple și strînse raporturi cauzale. Activitatea de însușire a cunoștințelor de către elevi s-a precizat, s-a clarificat, realizîndu-se strînse legături între general și particular, între concret și abstract, între esență și fenomen, între cauză și efect.

Eficiența lecțiilor experimentale (de transmitere, de fixare, de generalizare), privite prin obiectivul scopului propus, ne permite să punem în evidență cîteva rezultate care pot fi apreciate pe două planuri și anume : pe planul influențelor pe care le exercită în dezvoltarea gîndirii cauzale metodele și procedeele utilizate de noi în cadrul acestor lecții și pe planul stabilirii unor criterii ce justifică utilizarea unor asemenea procedee și la alte clase și obiecte de învățămînt. Începem tot cu analiza lucrărilor de control în care ponderea întrebărilor a cuprins cu necesitate generalizări și motivări cauzale. Se pot da numeroase exemple de răspunsuri în care s-au reflectat poziția elevului, desprinderea din multitudinea problemelor a faptelor care angajează uneori doar memoria, la deducții, la generalizări și la motivări. Activitatea independentă depusă în găsirea răspunsului, efortul mintal solicitat mereu la lecții, au grăbit procesul de formare la nivelul scoarței a asociațiilor. Conținutul explicațiilor cauzale a trecut de la impresiile generale nediferențiate și cu caracter unilateral spre constatări diferențiate și cu caracter cauzal.

În tabelul 1, sînt luate în discuție nivelurile gîndirii cauzale a elevilor din clasa a V-a, comparativ cu datele obținute înaintea aplicării activităților experimentale, dezvoltarea gîndirii cauzale a elevilor în cazul în care ea constituie obiectivul principal al activității.

Tabel nr. 1

Nr. întrebărilor și clasa	Cînd s-a aplicat chestionarul	Răspunsuri care dovedesc gîndire cauzală elementară				Răspunsuri care dovedesc gîndire cauzală logică			
		Unilaterală		Multilaterală		Cu un singur sens		Cu sens multiplu	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
a V-a 195	Înaintea aplicării sistemului de lecții experimental	25	12,8	38	19,4	83	52,8	59	25,1
a V-a 195	După aplicarea sistemului experimental	16	8,2	27	13,9	53	27,2	99	50,7

După cum se observă din tabelul 1, în care sînt grupate răspunsurile potrivit formelor gîndirii, observăm că procentele cresc în favoarea gîndirii cauzale logice cu sensuri multiple (50,7% față de 25,1%). Progresul înregistrat dovedește o perfecționare a funcțiilor de abstractizare și generalizare de la nivelul școlarei.

În procent semnificativ elevii folosesc raționamentele inductive și deductive în darea răspunsurilor. De exemplu, la tema „Condiții necesare pentru germinarea seminței", întrebările puse la lucrarea de control au fost formulate astfel:

1. Din ce cauză semințele ținute la loc uscat nu încolțesc?

2. Care este cauza pentru care semințele acoperite complet cu apă nu încolțesc?

3. Ce alte condiții mai trebuie să îndeplinească o sămînță ca să fie bună de semănat și ce importanță are acest fapt pentru agricultură?

În răspunsurile pe care le-au dat, elevii au folosit observațiile proprii făcute cu ocazia unei experiențe anterioare pe care profesorul a organizat-o cu clasa. Fiecare elev a avut sarcina de a pune în patru pahare boabe de grîu pe care să le mențină la loc uscat, umezite, acoperite cu apă, iar în al patrulea pahar semințele să fie ușor umezite și ținute la rece. Pornind de la aceste observații în darea răspunsurilor, elevii au explicat științific fenomenul încolțirii semințelor, au găsit cauzele, factorii care contribuie la grăbirea acestui proces, legitatea generală căreia i se supune acest fenomen. Elevii s-au orientat după criterii sigure atunci cînd au formulat răspunsurile:

„Semințele ținute în loc uscat nu încolțesc. Embrionul neavînd umezeală, nu se poate dezvolta. De asemenea, nu este suficientă numai apa. Boabele din paharul al patrulea, deși au fost umezite, nu au avut căldura necesară pentru a se putea dezvolta. Semințele acoperite complet cu apă nu au aer, ele încolțesc cu mare întîrziere față de altele ce au condiții normale. Oxigenul din aer are mare importanță în încolțirea semințelor (T. A.)".

Alte răspunsuri au dovedit o oarecare desprindere a elevului de la simpla descriere a fenomenului observat, mergînd spre un început de interpretare științifică, de motivare a diferitelor aspecte neprevăzute. De exemplu, pentru a for-

mula răspunsul la întrebarea a treia, elevul H. N. folosește următoarea argumentație:

„Sînt și semințe care încolțesc, dar nu germinează, fiindcă nu au puterea de germinație, mărimea și greutatea necesară. Semințele trebuie să aibă o putere de germinație de 95%, de aceea, înainte de a fi semănate ele trebuie verificate sub acest aspect. Deci, pe lîngă aer, lumină, căldură, trebuie să aibă și putere de germinație, mărimea și greutatea necesară, să fie respectată densitatea la hectar. Pentru agricultură acestea sînt elementele de bază în aplicarea lucrării de semănat".

Alți elevi au scos în evidență — prin răspunsurile lor — condițiile pe care trebuie să le îndeplinească solul, structura sa, pentru a satisface cerințele semințelor, permeabilitatea, capilaritatea, fertilitatea, asigurarea cantității de O_2 din timpul germinației etc. Răspunsurile au dovedit că elevii depășesc limitele unei simple verificări sau aplicări în practică a cunoștințelor. Intervenția raționamentelor logice în explicarea unor fenomene noi apărute duce spre concluzia că elevii manifestă interes față de problemele studiate, că predarea devine mai interesantă și atractivă, stimulînd și activînd în permanență procesele gîndirii.

Introducerea de *probleme intelectuale* ne-a confirmat existența unor acțiuni mintale bine elaborate la clasele experimentale. Exersarea elevilor, antrenarea lor în rezolvarea unor astfel de probleme, motivarea și restructurarea judecăților pe măsura schimbării unor condiții agrotehnice locale, au ușurat mult formarea procedeelor și supozițiilor proprii de gîndire, au dezvoltat inventivitatea și perspicacitatea, spiritul lor creator. Particularitățile problemelor de gîndire specifice muncii în agricultură necesită un studiu mai aprofundat. Ne-am oprit asupra a două tipuri de probleme de gîndire mai apropiate scopului urmărit în cercetare și anume asupra problemelor *de diagnosticare*, prin a căror rezolvare elevii urmau să stabilească după un ansamblu de caracteristici cauza — dintr-un șir de cauze posibile — care ar corespunde asocierii datelor caracteristicilor. Elevii, analizînd ansamblul fenomenelor care prezintă importanță în cazul dat, relevă caracteristicile esențiale care permit punerea diagnosticului.

La al doilea tip de probleme sînt raportate problemele de *prognoză*. Dintr-o serie de soluții posibile trebuie să se aleagă soluția optimă. De exemplu, comparînd consecințele posibile ale construirii grajdurilor se alege varianta cea mai adecvată, conform scopului urmărit și se motivează de ce. Un alt caz. Dacă la o mașină agricolă se disting următoarele elemente: receptorul energiei cinetice transmise de motor, mecanismele folosite pentru transmisia energiei spre organele mașinii și organele care efectuează procesul tehnologic, ce fel de mașini agricole sînt?

— de prelucrare a solului;
— de semănat și plantat;
— de recoltat cereale;
— de prelucrat nutrețul;
— de administrat îngrășăminte;
— de combatere a dăunătorilor.

Elevii trebuiau să sublinieze răspunsul corect.

Printr-o astfel de probă am urmărit să surprindem la elevi posibilitățile pe care le au de a generaliza principiile de funcționare a mașinilor, de a face deosebirea între mașini și unelte agricole, familiarizarea lor cu principalele forme de energie (cinetică, mecanică etc.).

Formarea la elevi a priceperii de a stabili cauzele productivității unei culturi este o problemă intelectuală importantă și complicată. Ea a reprezentat în cazul nostru un efect, un rezultat al procedeelor utilizate de noi în cadrul predării. Conform noțiunilor din manual, noi am stabilit pentru noțiunea *porumb*, pe care

am pus-o în discuția elevilor (formulată prin întrebarea : De ce producția de porumb a fost bogată pe locul X...) 13 tipuri principale de cauze : 1. corespunzător tipului de sol; 2. s-au aplicat îngrășăminte; 3. s-a făcut la timp însămînțarea ; 4. sămînța a fost selecționată ; 5. a fost iarovizată ; 6. i s-a determinat puterea de germinare ; 7. s-a respectat asolamentul; 8. s-au respectat condițiile agrotehnice avansate ; 9. în perioada de vegetație nu a fost distrus de intemperiile atmosferice ; 10. soiul de porumb a fost potrivit terenului ; 11. nu a fost atacat de tăciunele porumbului ; 12. sămînța nu a fost mîncată de gărgărițe ; 13. au fost aplicate toate praşilele corect şi la timp.

Elevii trebuiau să sublinieze răspunsul pe care-l considerau corect, avînd în față și mostra tipică (știuletele de porumb), care le putea sugera de la început eliminarea unor cauze sau adăugarea altora. Subiecții, așa cum se observă de altfel din tabelul nr. 2, au relevat cazurile cele mai ușoare, care se disting cu ușurință și se întîlnesc frecvent. Datorită faptului că la lecțiile teoretice s-a insistat mai mult asupra lucrărilor de îngrijire în cultura porumbului, din multitudinea cauzelor posibile ei au ales, în primul rînd, pe acelea legate de acest aspect, făcînd puține referiri la tipul de sol, la dozarea îngrășămintelor, la alegerea și selecționarea semințelor etc.

Tabel nr. 2

Caracterul răspunsurilor	Numărul răspunsurilor obținute	
	abs.	%
1. Indică corect cauza	17	15,5
2. Indică corect cîteva cauze posibile	45	42,2
3. Indică cauzele posibile, dar necorespunzătoare cazului dat	36	32,1
4. Nu se cunosc cauzele	11	10,2

Multe din răspunsuri au fost date prin analogie cu cazurile concrete din practica lor personală, limitată la raționamente concrete (de exemplu : De aceea s-a realizat o recoltă bună, fiindcă și anul trecut tot așa a fost — răspuns fără nici o argumentare sau motivare în plus). În căutarea cauzelor, majoritatea elevilor au început cu relatarea factorului care relevă în modul cel mai adecvat efectul dat : respectarea lucrărilor agrotehnice, realizarea lor la timp. Numai un număr de 17 elevi au stabilit cu precizie cauza adevărată (asolamentul), cei mai mulți — 45 — au indicat cîteva cauze posibile — pregătirea terenului, tratarea seminței, semănatul și lucrările de întreținere. Au fost și cazuri în care elevii nu s-au hotărît pentru nici o cauză.

Sublinierile succinte de mai sus confirmă încă o dată că în practica agricolă a elevilor este foarte necesară introducerea de probleme intelectuale, în scopul cimentării unor acțiuni mintale bine elaborate, elemente esențiale în dezvoltarea gîndirii practice a elevilor. Exersarea, antrenarea elevilor în rezolvarea unor astfel de probleme, priceperea de a lua în considerație și de a analiza condițiile practice, de a-și motiva judecățile, de a le restructura pe măsura schimbării condițiilor agrotehnice, ușurează mult formarea procedeelor și a supozițiilor pro-

prii de gîndire, dezvoltă inventivitatea și perspicacitatea.

Problemele folosite de noi pentru verificarea eficienței lecțiilor experimentale au fost probleme strîns legate de esența realităților sociale caracteristice, familiarizînd elevii cu noțiunile de rație, totalul producției la hectar, normă ș.a.m.d., încît ei și-au dat seama că și în agricultură, ca și în orice alt domeniu de activitate, se lucrează planificat, că există un imperativ, un efort susținut, un avînt general pentru realizarea planului din cooperativa agricolă de producție locală. În afară de problemele cu text, noi am utilizat și fișe pe care elevii trebuiau să le completeze pe baza instructajului făcut.

Iată un exemplu de fișă, pe care am utilizat-o la clasa a VII-a, după parcurgerea materialului la capitolul „Mecanizarea agriculturii".

P. A. elevă cl. a VIII-a D.

Tipuri de întrebări	Tipuri de răspunsuri	
	da, de ce ?	nu, de ce ?
1. Aceste mașini : cultivatoare, grape, sape rotative, tăvălugi, pot forma o singură grupă ?	Da. Sînt mașini care execută lucrări la suprafața solului : de afînare, de spargere a crustei și de distrugere a buruienilor.	Nu. Pentru că la rîndul lor se mai pot grupa și altfel : după aspectul exterior și după principiile de funcționare.
2. Dacă la mașinile menționate mai sus mai adăugăm și secerătoarele, aparatele de stropit și prăfuit, mai pot forma o singură grupă ?	Da. Pot să formeze o grupă singură, fiindcă toate sînt mașini și se studiază la mecanizarea agriculturii.	Nu. Dacă ne referim la principiile de funcționare, la părțile din care se compun, ele se deosebesc unele de altele.
3. Există vreo deosebire între aparatele și mașinile de stropit și cele de prăfuit ?	— Unele sînt purtate de tractor, altele de animale. — Unele sînt manevrate manual, altele mecanic. — Unele se folosesc pe suprafețe mai mici, altele pe suprafețe mai mari.	Atît aparatele cît și mașinile se utilizează în aceleași scopuri, deci se aseamănă, nu numai se deosebesc.

Datele obținute la cele 25 de lucrări date la această clasă atestă posibilitățile elevilor de a face aceste grupări ale mașinilor după criterii științifice corespunzătoare, relevînd cele trei elemente de bază ale mașinilor de prelucrare a solului și anume : că execută lucrări de afînare, de spargere a crustei și de distrugere a buruienilor. La întrebarea a doua, care cerea un grad mai mare de generalizare, majoritatea elevilor au scos în evidență mai ales deosebirile. Numai un număr de 6 elevi au menționat că totuși mașinile pot forma o singură gru-

pă, chiar dacă se mai adaugă și altele „fiindcă toate sînt mașini agricole"... Cele mai bune răspunsuri s-au obținut la întrebarea a treia, care viza cunoștințele însușite prin proiecții. Un număr de 22 elevi au menționat toate deosebirile esențiale dintre mașinile de stropit și prăfuit, ceea ce denotă o însușire conștientă și activă a acestora. Numai trei dintre elevii clasei, printre care și P. A., au trecut dincolo de limitele întrebării, menționînd că atît aparatele cît și mașinile de stropit și prăfuit se aseamănă după destinația pe care o au de a combate bolile și dăunătorii plantelor.

Tabel nr. 3

Clasele	Nr. elevi	Nr. întrebări	Răspunsuri corecte				Greșite	
			Integral		Parțial			
			N	%	N	%	N	%
Clasa experimentală	25	75	59	78,6	13	17,3	3	4,1
Clasa de control	28	84	27	32,1	38	45,2	19	22,7

După datele exprimate în tabelul nr. 3 observăm că lecțiile la care se folosesc mijloace audio-vizuale sînt mult mai eficiente sub aspectul calității cunoștințelor însușite de către elevi. La clasa de control răspunsurile au fost descriptive, dovedind rămînerea elevilor la unele formulări analitice, fără sublinierea elementelor esențiale caracteristice.

Concluzii. Lecțiile de agricultură pot constitui forme deosebit de valoroase utilizate în scopul dezvoltării gîndirii cauzale a elevilor. Sarcinile urmărite de noi prin procedee comparative, clasificări, planuri de recapitulări, schițe, scheme, cît și prin folosirea altor materiale utilizate în scop didactic, au dus la mărirea eficienței acestor lecții, atît sub raportul dezvoltării capacității elevilor de a ținui cunoștințele agricole, cît și sub raportul formării și dezvoltării operațiilor și formelor gîndirii cauzale, al conștientizării acestor operații.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale, la studiul mașinilor, ajută la identificarea vizual-motrică a elementelor și principiilor de funcționare a acestor mașini, dinamizează efortul pe care-l depun elevii în scopul însușirii și al motivării cauzale a acestor cunoștințe. Noile noțiuni pe care elevii și le însușesc pe această cale se pot cu mai multă ușurință transfera în vechiul sistem, cu un cadru mai larg și pot facilita înțelegerea și a altor noțiuni.

Stăpînirea operațiilor intelectuale, a formelor și regulilor logice ale gîndirii, însușirea deprinderilor de a opera cu ușurință cu noțiunile agricole în condiții diferite, se pot realiza numai în cazul asigurării unei corelații juste între *programul de cunoștințe* și *programul de exerciții* pe care trebuie să le efectueze elevii.

Sublinierile succinte de mai sus confirmă încă o dată faptul că în practica agricolă a elevilor este foarte necesară introducerea de probleme intelectuale, în scopul cimentării unor acțiuni mintale bine elaborate, elemente esențiale în dezvoltarea ulterioară a gîndirii elevilor.

NATALIA POPA-AMAICEI

Influența culorii asupra muncii școlare

Rezultatul muncii instructiv-educative este determinat în cea mai mare măsură de metodele și procedeele cu ajutorul cărora profesorul transmite cunoștințe și formează priceperi și deprinderi la elevi. Însă, aceste rezultate sînt condiționate și de o serie de alți factori care influențează în mod pozitiv sau negativ randamentul muncii școlare. Unul dintre aceștia, de care ne vom ocupa în studiul de față, este *culoarea*. Înainte de a urmări cîteva probleme referitoare la aportul ei în impulsionarea activității școlare, considerăm necesare cîteva indicații generale privitoare la problemele culorii.

★

Culoarea unui corp se datorește de fapt radiației luminoase reflectate de acest corp care a absorbit celelalte radiații de culori însoțitoare. Totalitatea radiațiilor de lumină de diferite frecvențe, pe care le reflectă corpurile și care creează asupra retinei ochiului o impresie specifică, dă de fapt aspectul colorat al corpurilor.

Datorită faptului că toate obiectele care se găsesc în jurul omului sînt colorate, ele influențează în permanență asupra noastră. Implicația culorii în diferite domenii ale artei și ale diferitelor mijloace de împodobire, a format bunul gust al omului, făcîndu-l din ce în ce mai selectiv față de coloritul îmbrăcămintii și al mediului în care trăiește și muncește. Din punctul de vedere al esteticii, de o mare importanță este coloristica ansamblurilor arhitectonice, a sălilor de teatru, de cinematograf, a sălilor publice și a locuințelor personale etc. Tot atît de importantă este și coloristica locului de muncă (uzine, întreprinderi, instituții, școli etc.).

Datorită influenței multiple pe care o are culoarea, știința modernă o studiază sub toate aspectele ei. Astfel, au luat naștere domenii speciale, ca: psihologia culorilor, terapia culorilor, estetica culorilor etc. Fiecare din aceste domenii studiază separat efectul culorii, fie din punct de vedere psihologic, fiziologic, estetic etc., urmărind contribuția culorilor la ridicarea nivelului calitativ al muncii, fie din punct de vedere terapeutic, urmărind efectul general al acestora asupra sistemului nervos.

În cele ce urmează, ne vom ocupa în special de aportul culorilor în desfășurarea procesului instructiv-educativ, precum și de contribuția lor la îmbunătățirea activității didactice în general, ținînd seama că ele influențează toate activitățile desfășurate în școală.

Ritmul vieții de azi, necesitatea creșterii productivității muncii, modernizarea mijloacelor de producție socialistă, tehnologia modernă, necesită o judicioasă aplicare a culorilor, datorită contribuției acestora la crearea produselor de calitate, la asigurarea condițiilor celor mai optime de realizare a acestora. Pentru aceasta, procesul de educație în acest domeniu trebuie să se înceapă încă din perioada preșcolară și școlară, cadrele didactice să aibă permanent în atenție acest aspect, avînd în vedere influența pe care o exercită culoarea asupra învățării, asupra formării educației estetice necesare vieții cotidiene.

Culorile exercită în procesul instructiv-educativ o influență psihologică, fiziologică și estetică. Ca rezultat al influenței exercitate, ele pot avea asupra ac-

tivității elevilor un efect pozitiv sau negativ. Cunoscîndu-se cele două efecte, vom putea folosi culorile cu un randament ridicat în procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor și a deprinderilor.

După tonalitate și după influența pe care o exercită asupra activității, culorile pot fi grupate în : a) culori de tonalitate caldă (prin acestea înțelegem acele culori care merg gradat de la portocaliu spre roșu, brun, trecînd prin vermillon) ; b) culori de tonalitate rece, care merg gradat de la alb și galben citron spre negru, prin verde și albastru ; c) culori înviorătoare : galben, galben-portocaliu, roșu, violet-roșcat, purpuriu și tonurile lor ; d) și culori deprimante : verde-albăstrui, albastru, violet-albăstrui, cenușiu-albăstrui.

O altă grupare a culorilor se poate face în culori „ușoare" și „greoaie". Culorile ușoare sau greoaie pot sugera o proprietate firească sau nefirească a lucrurilor. De pildă, așezăm două obiecte asemănătoare ca mărime, formă și greutate în fața copiilor (să zicem două corpuri geometrice mari), dar vopsite în culori diferite (unul galben și celălalt în cafeniu) și solicitînd copiii să ne aducă unul din cele două obiecte, vom constata că 99% dintre ei ne vor aduce pe cel colorat în galben, fiindcă această culoare este mai atractivă, fapt ce face ca obiectul să apară mai frumos și chiar mai ușor decît celălalt colorat sumbru.

Efectul psihologic, fiziologic și estetic al culorilor asupra copiilor și în special asupra sistemului nervos a fost studiat și dovedit în mod științific prin experiențe variate și multilaterale. În urma acestor studii, s-au stabilit două categorii de culori : a) unele cu efecte înviorătoare : galben, portocaliu, roșu, purpuriu și b) altele cu efecte deprimante : albastrul și violetul și derivatele lor. Această clasificare este de mare importanță în desfășurarea muncii instructiv-educative din școală, pentru că unele culori stimulează procesul instructiv, pe cînd altele frînează acest proces.

S-au constatat și alte efecte ale culorilor, de pildă :

— cafeniu produce somnolență ;

— albastru (culoare rece) este calmant, liniștitor, produce o bună dispoziție ;

— verdele este liniștitor, culoare neutră ;

— violetul inspiră melancolie și este în general deprimant ;

— purpuriul invită la seriozitate ;

— galbenul (culoare caldă) este înviorător ;

— galben-portocaliu este o culoare stimulentă ;

— roșu este o culoare excitantă ;

— albul ridică și reflectă culoarea ;

— negrul adîncește și absoarbe culoarea.

Abundența de culori, în general, este obositoare și de aceea alături de o culoare dominantă se utilizează în cromatica modernă un număr limitat (două-trei culori) și numai în măsura în care acestea concură la valorificarea culorii dominante. De exemplu, din trei culori utilizate într-o clasă, una trebuie să fie aceea care are rolul de a susține lumina iar celelalte nuanțele intermediare, vor menține intensitatea acesteia. În felul acesta toate culorile vor participa la înviorarea activității elevilor.

Pentru folosirea culorilor în estetica școlară e bine să se îndeplinească următoarele condiții :

— culorile alese să se încadreze organic în coloristica generală a mediului ;

— funcția pe care o îndeplinește fiecare din ele să fie subliniată prin luminozitate, compensare etc. ;

— fiecare culoare să fie suficient de armonizată cu culoarea învecinată.

Efectul culorilor asupra copiilor poate fi diferit și în raport cu vîrsta lor. După

Frieling [1], pînă la vîrsta adolescenței ordinea culorilor preferate este următoarea: roșu, galben, portocaliu, verde, albastru, cafeniu, violet, negru, alb și cenușiu. De această ordine este indicat să se țină seama în stabilirea culorilor unor săli de clasă, de atelier, laboratoare, la coloritul materialului didactic etc., în general pentru toate clasele și, în special, la clasele mici.

Pentru verificarea culorilor preferate de elevi am făcut următoarea experiență: am așezat într-o cutie bile de culoare roșie, verde, albastră și galbenă. Am cerut apoi copiilor să scoată din cutie o singură bilă din culoarea care le place. Analizînd rezultatele obținute, reținem că în clasa I 86% au ales bila roșie, 14% bila galbenă; în clasa a II-a 78% au ales bila roșie, 14% bila galbenă, 8% bila verde; în clasa a IV-a 50% au scos bila roșie, 30% bila galbenă, 18% bila verde și un singur elev a ales bila albastră.

Contactul permanent cu culorile naturale ale obiectelor îi obișnuiește pe copii să-și formeze cunoștințe exacte despre culoarea fiecărui obiect. Eventualele denaturări au asupra elevilor un efect negativ. Experiența lui Gibbon [2] este concludentă în această privință. El a schimbat cu ajutorul unor lămpi colorate culorile naturale ale mîncărurilor, în timp ce musafirii lui serveau masa. Astfel, friptura gustoasă arăta violet, salata avea aspect cenușiu, laptele violet-roșcat, gălbenușul de ou era cafeniu. După schimbarea culorilor naturale (prin lumina intermitentă), cei prezenți și-au pierdut pofta de mîncare, iar aceia care au fost siliți să consume aceste mîncăruri s-au îmbolnăvit. Exemplul amintit dovedește cît de mare este rolul culorii în adaptare. Bineînțeles, în școlile care pregătesc elevi pentru alimentația publică sînt absolut necesare cunoștințe în această privință. Elevii acestor școli este necesar să cunoască, de pildă, că mușteloi nu le place culoarea albastră și preferă pe cea verde. De acest fapt, trebuie să se țină seama la zugrăvitul magazinelor alimentare, al sufrageriilor, al bucătăriilor din școlile cu internate, la vopsitul abatoarelor, al măcelăriilor etc.

O serie de experiențe dovedesc că și senzația de apreciere a temperaturii depinde mult de culoarea mediului înconjurător. Astfel, într-o cameră zugrăvită în verde-albăstrui sau albastru, ni se pare temperatura cu 3°—4° mai scăzută decît într-o cameră cu aceeași temperatură care este zugrăvită în portocaliu sau ocru-galben (culoare caldă). La fel ni se pare mai caldă și apa bazinului colorată cu o culoare caldă decît apa dintr-un alt bazin cu aceeași temperatură, dar necolorat. (În al doilea bazin avem senzația că apa este mai rece cu 4°—5°). Rezultatele acestor experiențe conduc la concluzia că sălile școlare unde se face foc mai rar (antreuri, coridoare și diferite săli speciale etc.) este indicat să fie zugrăvite în culori mai calde, pentru a sugera senzația temperaturii corespunzătoare, la fel și bazinele de înot, de antrenament, ale școlilor sportive, ale cluburilor sportive școlare. O culoare adecvată are și o altă influență psihologică. Bunăoară, în sala zugrăvită în culori „reci", copiii devin mai serioși, pe cînd în sala de culoare „caldă" activitatea devine mai vie, mai veselă. Tavanul sălilor sportive, de antrenament etc., nu se va zugrăvi în culori închise, deoarece copiii vor avea impresia că sînt împovărați și în asemenea situație randamentul muncii scade, activitatea descrește. Tavanul este bine să fie zugrăvit în albastru deschis, care sugerează spațiu, adîncime. De altfel, verdele și albastrul sînt cele două cu-

[1] Nemcsica Antal A *szin szerepe a tanulók iskolai és otthoni környezetének kialakitásában*, „Rev. Rajztanitás" nr. 2—3; vol. V, p. 28 (1963).

[2] *Op. cit.*, p. 29

lori care — pe lîngă faptul că asigură o senzație vizuală odihnitoare — au și efecte calmante evidente asupra copiilor. Aceste culori au influențe complexe. S-a constatat că la excitația culorilor verde și albastru mușchii se destind, pe cînd la culorile roșu și galben mușchii se contractă. Acestea sînt constatări care trebuie să stea în atenția profesorilor de educație fizică.

Culorile au o influență pozitivă și în viața copiilor de la școlile de muzică și mai ales de la școlile de arte plastice. „Auzul colorat", la muzicieni, este o senzație care apare nu numai în analizatorul căruia i se adresează excitantul în acțiune, ci și în alți analizatori (de pildă în cel vizual). Cu alte cuvinte, sunetelor unor instrumente muzicale le corespund anumite senzații de culori, datorită cărora se formează un stereotip dinamic de culori, interdependent și asociat cu anumite sunete muzicale. Iată de ce educația culorilor este atît de importantă și în școlile de muzică.

Culoarea poate fi folosită și în școlile sanitare și institutele medico-farmaceutice. Rolul ei terapeutic a fost cercetat și dovedit de știință. Avicenna, de pildă, recomanda anumite culori specifice medicamentelor, ca ele să aibă efecte mai active. Lederer [3] stabilește efectul razelor colorate astfel: albastrul influențează pozitiv nervii, violetul stimulează forța creatoare — nervii limfatici, roșul stimulează productivitatea sangvinică și în general activitatea hematopoetică a măduvei, galbenul-portocaliu influențează buna funcționare a plămînilor, galbenul excită stomacul etc.

Importanța culorilor trebuie să o cunoască și profesorul de științele naturii, pentru a putea să arate elevilor efectul culorilor în desfășurarea vieții peștilor, batracienilor, reptilelor și în viața anumitor plante care își schimbă, datorită mediului în care trăiesc, culoarea lor inițială, adică sub influența razelor colorate (roșu sau portocaliu) fotosinteza devine mai intensă (cameleonul, iepurele, ursul, mimoza etc.).

Datorită faptului că în școala generală se pun bazele cunoștințelor și se formează priceperi și deprinderi fundamentale ale vieții cotidiene, este bine ca din școală să le formăm copiilor un mediu ambiant plăcut, în care prin folosirea judicioasă a culorii să se contribuie la o activitate cît mai vie și stimulativă în procesul de însușire a cunoștințelor.

La alegerea culorilor cît mai potrivite vieții școlare se vor lua în considerare toți factorii psihologici, fiziologici și estetici, dintre care unii au fost amintiți, precum și factorii specifici de reflectare a culorii cum sînt: contrastul, acromatismul, iluzia optică, vibrarea culorii, întrepătrunderea culorii, lumina culorii, armonia prin similitudine etc. Datorită faptului că ea nu poate exercita influența asupra retinei fără prezența luminii, pe noi ne interesează îndeaproape lumina culorii și culoarea ca expresie a luminii. Prin lumina culorii, care este un fenomen optic — consecință a căderii luminii asupra culorii — înțelegem influența luminii ca excitant extern asupra culorii, iar prin culoarea ca expresie a luminii înțelegem materialitatea coloristică a luminii percepute.

Culoarea în sine nu are capacitatea de afirmare, ea fiind condiționată întotdeauna de lumină. Culoarea și lumina în ansamblu asigură vizibilitatea optimă, condițiile cele mai bune de muncă în clasă și astfel contribuie la menținerea atenției încordate și activității cît mai vii a elevilor. Din acest punct de vedere, culoarea luminii și lumina culorii sînt strîns legate între ele, fiind studiate în

[3] J. Erbslöh. *Farbenpsychologie, Farbentherapie und Farbenerziehung*, „Rev. Materia Medica Nordmark" vol. XVI/7, p. 293 (1964).

corelație, luîndu-se în considerare efectele lor în realizarea condițiilor de vizibilitate necesare însușirii cunoștințelor și formării educației estetice.

La stabilirea coloritului în școală, în primul rînd ne interesează colorantul ca materie prin mijlocirea căruia obținem coloritul optim, coloritul ca o reflectare specifică a realității, precum și proprietatea de absorbție și de reflectare a razelor de lumină de către peretele, tavanul, dușumeaua, mobilierul școlar etc. În această privință, cel mai potrivit este coloritul acelei clase care reflectă 50% din totalitatea razelor de lumină incoloră. În consecință, pentru asigurarea vizibilității optime, tavanul sălilor de clasă, în general alb, va trebui să reflecte 70—80% lumină, pereții 50—60%, iar podeaua 20%.

Luînd în considerare proprietatea de răsfrîngere a luminii în crearea ambianței necesare, este bine să se folosească acele culori care au capacitatea de influențare în mod mai potrivit a activității școlare. O clasă zugrăvită numai în alb, deși reflectă maximum de lumină, creează totuși o atmosferă rece deprimantă și după 4—6 ore de muncă îngreuiază sistemul nervos al copiilor, ca de altfel orice altă culoare, fie caldă sau rece, dar închisă.

La stabilirea coloritului unei săli de clasă, de gimnastică, de laborator, se va lua în considerare și orientarea lor față de soare, sălile cu orientare nordică urmînd să fie zugrăvite în culori mai calde decît cele orientate spre răsărit. Este bine ca peretele unde se găsesc ferestrele să fie zugrăvit în culori calde, iar peretele opus acestuia de culoare mai rece și numai tavanul să fie alb. Suprafața peretelui dinspre fereastră se poate zugrăvi chiar în galben-portocaliu (culoarea estompată de pastel), ținîndu-se seama totodată și de legea contrastului simultan al culorilor. Potrivit acestei legi, rezultă că din influența pe care o exercită reciproc culoarea binară portocaliu, într-o alăturare complementară asupra culorii primare, albastrul, (peretele este galben, iar cerul albastru) se obține un efect pozitiv.

Cu deosebită grijă trebuie să se stabilească coloritul pereților care se găsesc în fața elevilor și pe care este fixată tabla. Dacă, de exemplu, tabla este neagră, peretele e bine să fie zugrăvit într-o culoare caldă (galben-ocru, cenușiu spre cald), iar dacă tabla este de culoare verde, peretele este recomandabil să fie zugrăvit într-o culoare odihnitoare pentru ochi. În amîndouă cazurile se va aplica întrepătrunderea culorilor (în varietatea combinațiilor posibile) prin alăturare, contrastul urmînd să rezulte din diferența de intensitate și din armonia prin similitudine.

În combinarea culorilor din sălile de clasă, de pe coridoare, din laboratoare etc., prin alăturare, se creează posibilitatea să susținem sau să diminuăm, să neutralizăm sau să compensăm cu o culoare efectele de ansamblu, acționînd prin culori potrivite. Unele excitații neplăcute provocate de zgomote, de mirosuri etc. se pot neutraliza sau ameliora prin senzații vizuale colorate corespunzător. Așa, de exemplu, în laboratoarele de chimie, unde aerul este încărcat cu mirosul diferitelor substante chimice, este indicat ca pereții și mobilierul să fie colorați în albastru spre cenușiu sau galben, laboratorul de științele naturii, unde domină mirosul de naftalină și formalină poate fi optimizat prin culoarea de compensare albastru ultramarin sau albastru-violet deschis, iar în atelierele școlare zgomotoase de tinichigerie și tîmplărie se recomandă culori estompate, calde.

Se impune însă o precizare: stabilirea culorilor unei săli de clasă, de gimnastică, unui laborator, nu se poate face în mod mecanic, aplicînd numai constatările generale specifice coloritului, cît

și colorantului, ci este necesar să se studieze și posibilitățile arhitecturale existente, elementele arhitecturale și funcțiile pe care le au culorile în ansamblul clădirii.

O combinație ingenioasă a culorilor s-a aplicat la Școala generală nr. 14 din Cluj, construită recent, unde în mod experimental s-au zugrăvit și vopsit parterul (toate clasele, inclusiv coridoarele și birourile) în galben-portocaliu, etajul I în verde de crom și etajul II în albastru de cobalt (culori de pastel). Experiența va arăta care dintre aceste culori va constitui cel mai bun stimulent în activitatea elevilor, care va crea cele mai propice condiții de lucru pentru elevi. Cercetările de pînă acum au arătat că școlarii mici se simt mai bine în mediul zugrăvit în galben-portocaliu, pe cînd elevii claselor VII—VIII preferă sălile colorate în verde sau albastru.

Liceul nr. 6 din Cluj a folosit cu cîțiva ani în urmă, la vopsitul în ulei atît pe coridoare, cît și în sălile de clase, roșul englez (culoare intensivă-greoaie). După schimbarea colòritului în verde-albastru deschis, în unele săli utilizîndu-se chiar și bicolorit, s-au înregistrat unele ameliorări ale randamentului școlar. După schimbarea coloritului, elevii au devenit mai veseli, mai disciplinați și bine înțeles cu rezultate mai bune și la învățătură.

Coloristica potrivită a sălilor contribuie și la înlăturarea suprasolicitărilor sistemului nervos. Ne dovedesc acest lucru statisticile întocmite înainte și după zugrăvitul sălilor de curs. De exemplu, s-a semnalat că după zugrăvit au încetat de a mai avea unele afecțiuni de ochi 23% din elevii cu afecțiuni înainte de zugrăvit, îmbolnăvirile cronice s-au redus de la 75% la 51%; s-a observat, de asemenea, că pofta de mîncare a devenit constantă.

O acțiune pozitivă asupra creșterii eficienței la învățătură a elevilor o are culoarea mobilierului școlar și a materialului didactic. Legat de această problemă trebuie să arătăm că nu găsim corespunzătoare tabla neagră, care se găsește permanent în fața elevilor, culoare deprimantă și care nu asigură nici o vizibilitate deosebită. În locul tablei negre ar fi mai potrivită tabla de culoarea verde închis, care este mult mai odihnitoare ca tonalitate cromatică și cu un efect psihologic pozitiv asupra sistemului nervos. Ea asigură o citire mai ușoară a textului sau desenului, în special dacă pe această tablă se scrie cu cretă galbenă sau portocalie deschis. Pînă și tabla verde de crom dă o impresie mai plăcută decît tabla neagră. Însă, pentru ca să nu fie diferență între materialul cu care scriu sau desenează elevii, tehnica lor de execuție, și între creta cu care scrie profesorul pe tablă, cea mai indicată ar fi tabla albă, pe care s-ar scrie cu cretă neagră (cretă care se poate șterge ușor și nu face praf). Considerăm că ar fi bine ca acestea să fie introduse în sălile de desen, la început cu caracter experimental. Se va observa cum randamentul muncii va crește, de unde și rezultatele satisfăcătoare la învățătură.

La stabilirea coloritului mobilierului este indicat să se ia în considerare — pe lîngă procentajul de răsfrîngere a luminii — și structura suprafețelor, care la rîndul ei poate influența intensitatea culorilor și a senzațiilor provocate de acestea. Așa, de exemplu, o culoare galbenă-cafenie pe o suprafață lucioasă poate provoca o senzație neplăcută, pe cînd pe o suprafață mată este plăcută.

Activitatea elevilor, pe lîngă efectul coloristic al mobilierului și al pereților clasei, poate fi influențată și de culorile rechizitelor, cărților, caietelor, reproducerilor de artă plastică, diferitelor materiale didactice. Culoarea deprimantă a hîrtiei albastru-violet, cu care sînt învelite cărțile și caietele, în unele locuri chiar și catedra, nu are efecte pozitive

și estetice asupra copiilor, ceea ce face ca ei să obosească mai repede. În locul hîrtiei albastru-violet este mai indicată hîrtia de culoare galbenă-portocalie, verde-albastră.

Cu deosebită grijă trebuie confecționate și întocmite materialele didactice. Acestea alături de forma lor estetică și conținut științific, să aibă și culoare corespunzătoare particularităților de vîrstă școlară. Așa, de exemplu, ar fi de recomandat ca figurile geometrice pentru preșcolari să fie roșii, în clasele I—II galbene, în clasele III—IV ocru, iar în clasele V—XII gri etc. La executarea pastartuurilor la tablouri, fotomontaje, grafice etc., trebuie să ținem cont de culoarea fondului. Pe un fond negru sau închis, privirea va fi solicitată, în primul rînd, de culorile contrastante, acestea dînd o nuanță de simplitate materialului didactic, ochii copiilor fiind obligați să observe și să sesizeze mai ușor esența semnalată pe acest fond și invers.

Din cele cîteva exemple enumerate mai sus se pune în evidență aportul culorilor în desfășurarea procesului instructiv-educativ și de aici importanța culorilor în viața școlară, în educația estetică, în general, și în cultivarea cromatică, în special. În viața contemporană, cromatica joacă un rol împortant și am considerat necesar să insistăm asupra acestei probleme. Este important să se facă o educație chiar în școală în acest sens. În educația estetică și în formarea culturii cromatice a elevilor un deosebit aport aduc profesorii de desen, prin discutarea operelor de artă plastică, și prin diferite informații pe care le pot da elevilor și profesorilor în privința cromaticii și a rolului ei în viața omului.

Lector univ. GEDEON ZOLTAN
Cluj

Personalismul francez și pedagogia

Un fenomen constant, care se impune cu vigoare crescîndă în ultimile două decenii în țările capitaliste avansate este acela al deselor încercări de revizuire și corectare a sistemului de învățămînt.

Noile elemente de ordin economic, politic, ideologic, transformările profunde și rapide care au loc în știința și tehnica modernă, cu toate implicațiile pentru producție, impun o repliere mai adecvată a școlii la noile situații.

Școala pregătirii „mîinii de lucru" a lui Herbert Spencer, precum și școala muncii a lui John Dewey, concepută ca un fel de pandant al organizării tayloriste a muncii nu mai corespund noilor împrejurări. Tendința obiectivă a producției industriale contemporane impune o formație specializată pe plan științific și tehnic, la un nivel de instrucție mai înalt și pe baza unei culturi mai întinse, cere o societate mai instruită în totalitatea ei.

Toate acestea pun problema restructurării, formării unei școli mai adecvate naturii statului industrial modern capitalist, o școală care în același timp să păstreze funcția ei socială discriminatorie.

Desigur că toate aceste eforturi de acomodare a școlii la situațiile noi intervenite își găsesc o expresie sau alta și pe planul gîndirii pedagogice, însă — în limitele modului de gîndire burghez — ele se arată sterile și se lovesc de un impas de nedepășit. Pentru acești teoreticieni soluția pedagogică la problemele pe care le ridică civilizația contemporană s-ar exprima în primul rînd, în a găsi un modus vivendi între necesitatea de a lărgi sfera funcției informative, de modernizare a școlii și intensificarea funcției formative, mai ales pe plan ideologic, a capacității de influențare și dirijare a conștiinței omului. Deci, este vorba de pregătirea individului la exigențele tehnicii moderne, dar, în același timp, să nu se uite și de „sufletul" lui, în așa fel încît să fie stimulat la un mod de comportare care să asigure conservarea societății capitaliste în situația „echilibrului dinamic" sau, după cum se exprimă pedagogul Bantock în lucrarea sa *Education in an Industrial Society*, să se garanteze „o circulație socială între marea majoritate și minoritatea creatoare".

Dar lucrurile nu sînt de loc simple și rezolvarea nu se lasă întrezărită. În această societate a „echilibrului dinamic", așa cum arată unii sociologi și pedagogi, importanța unor factori ca tradițiile, obiceiurile, care aveau o pondere deosebită — mai ales în procesul de formare morală a individului — a scăzut simțitor. În același timp, școala de azi cu durata de studii mult mai în-

tinsă decît în trecut, cu noua ei demografie, ar trebui să împartă cu alte instituții responsabilități mai mari, pe planul educației ideologice, morale. Dar, școala — cum arată pedagogul personalist Albert Kessler, în lucrarea *La fonction éducative de l'école* — trece printr-o criză a funcțiilor ei formative, se dezinteresează de educația morală a tinerilor, tinzînd spre formarea unei societăți de structură profesionalistă, făcînd în felul acesta loc influenței extraeducaționale, care va înlocui educația organizată. În condițiile de comunicare dintre oameni în societatea modernă, această sferă supraeducațională cu fluxul ei de informații, apeluri, solicitări se impune competitiv alături de școala tradițională ca o „școală paralelă", cum o numește sociologul francez G. Friedmann. Deși această „dichotomie nesănătoasă", cum califică Friedmann fenomenul de mai sus, nu este analizată în mod explicit ca un produs al contradicțiilor societății capitaliste, autorul, totuși, referindu-se la Franța, constată că „școala paralelă cu pericolele pe care le implică pentru tineri în dezordinea actuală face parte dintr-o evoluție care nu poate fi ignorată" [1].

În această civilizație a „echilibrului dinamic", omul n-are nici o certitudine, el se confruntă cu o scară de valori trecătoare, relative și de aceea, cum remarcă sociologul elvețian Berendht, el trăiește sentimentul neliniștitor al vacanței de autoritate, al neapartenenței. Acest sentiment — spune pedagogul francez Cortez — este trăit la modul cel mai dramatic, mai ales de adolescent, de tînăr, care ieșit din lumea copiilor intră într-o lume străină lui. Educația — arată el mai departe — transmite valori care exprimă idealurile unei societăți la un anumit stadiu de evoluție al ei, iar prin funcția și natura ei are un caracter conservator, modelele transmise de ea devenind anacronice și neputînd, în felul acesta, orienta tînăra generație.

Pentru a se evita confuzia și electismul, unii pedagogi militează pentru ideea ca tînăra generație să fie educată în spiritul unor valori permanente, pledîndu-se în felul acesta pentru o pedagogie axiologică, pentru o pedagogie a modelului. Dar cum rămîne atunci cu libertatea omului, cu dreptul lui de a alege, de a decide asupra unicității existenței lui — se obiectează din altă parte. Și din acest moment se reia o veche dispută în istoria gîndirii pedagogice — pe care pedagogul polonez Bogdan Suchodolschi, în lucrarea sa *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, o înregistrează ca o confruntare între pedagogia esenței și cea a existenței. În ce trebuie să se exprime opera educației? Trebuie să vizeze exclusiv conținutul impus din exterior sau trebuie să urmeze fluxul vieții interioare care își făurește singură normele și modelele ei unice?

Cu pretenția însă nejustificată, pedagogia personalistă încearcă să rezolve această antinomie.

Filozofia personalistă pune în centrul preocupărilor ei persoana umană, autoperfecționarea ei, așa că transferul în direcția problematicii pedagogice se realizează pe nesimțite. Termenul de personalism — în sensul determinării unei orientări noi în filozofie — se întîlnește prima dată în opera filozofului francez Renouvier, apărută în 1926. Reapare cu multă vigoare, tot în Franța, în jurul anului 1930, pentru a exprima cercetările revistei „Esprit", de sub conducerea lui Em. Mounier, în jurul crizei economice, politice și spirituale care izbucnise în lumea capitalistă.

[1] G. Friedmann, *L'École parallèle*, „Le Monde" 12 ianuarie 1966.

De inspirație catolică, filozofia personalistă franceză, într-o măsură mai mare decît personalismul de nuanță protestantă, se impune declarat ca o filozofie angajată, care caută o modalitate de împăcare a acțiunii practice, politice și sociale a militantului catolic cu credința sa, fără o confuzie periculoasă între una și cealaltă și tot așa, fără o separare care ar da aspectului religios al vieții un caracter artificial. Filozofia personalistă franceză este o filozofie idealistă eclectică, care se refuză în mod explicit oricărui sistem. „Personalismul — scrie Jean Lacroix — este mai puțin un sistem, într-un sens este chiar voința de a apăra persoana contra oricăror sisteme" [2]. Personalismul se vrea a fi o ripostă la invazia civilizației moderne tehniciste, o civilizație a lucrurilor, a organizării, care repudiază relațiile intersubiective, personale și despersonalizează ființa umană, considerată ca realitate primordială și valoare supremă în lume. Personaliștii, printr-o abordare abstractă, nu leagă fenomenul de degradare a persoanei de sistemul capitalist.

Printr-o manevră sofistică, personaliștii încearcă să facă o distincție între individ și persoană. Individul n-are identitate, n-are structură interioară, el este obiect amorf, impersonal, un anonim al mecanismului social. Numai modul personal de a exista este modul propriu uman de existență, „este forma cea mai înaltă de existență", spune Em. Mounier. Omul se personalizează, materia amorfă capătă o structură unică și ireductibilă numai atunci cînd eterogenitatea experienței lui individuale este luminată de valori eterne, dezinteresate, de sursa transcedentală, care pun ființa umană deasupra destinului său social, căci — după cum spune Em. Mounier — „Omul nu este blocat în destinul său de determinism" [3].

Căutînd a se delimita de individualismul existențialist, personalismul consideră că procesul de personalizare nu este o afirmare solitară. Dimpotrivă, personaliștii susțin că aspirația la transcedență a persoanei este o negare de sine ca lume închisă, suficientă, izolată. Ea înseamnă comunicare, deschidere în fața lumii, a colectivului uman, prin dragoste creștină, care este cea mai mare certitudine a omului.

Personalismul — ca filozofie idealistă — privește societatea umană ca pe un sistem de relații intersubiective, interpersonale, în afara oricărui determinism social-economic, căutînd în mod iluzoriu soluția crizei spirituale a societății capitaliste, exclusiv în lumea subiectivă, în autoperfecționare.

Filozofia personalistă, care vrea să salveze omul de alienarea la care este supus în societatea modernă tehnicistă, vine cu o viziune antropologică falsă, care s-a format, printre altele, în afara oricăror date ale științelor particulare care se ocupă de om. Omul acesta pentru care pledează filozofia personalistă este o plăsmuire spiritualistă, o schemă moartă în afara oricăror implicații sociale, ca membru al unei societăți la un anumit stadiu al dezvoltării ei, al unei anumite clase, al unei anumite comunități naționale. De aceea, nu este de loc curios că în accepția personalistă dispare tocmai persoana umană în unicitatea ei, dispare omul real, viu, cu individualitatea sa ireductibilă, deoarece în afara complexului de relații și determinări ale existenței individului se pierde tocmai diversitatea conștiinței umane. Explicația științifică a fenomenului educativ,

[2] J. Lacroix, *Le personalism*, în A. Weber-D. Huisman, *Histoire de la philosophie contemporaine de 1850 à 1957*, Ed. Fischbacher, Paris, 1957, p. 419.

[3] Em. Mounier, *Le personalism*, p. 23.

adică a formării omului, nu poate să fie abordată just decît în lumina filozofiei marxiste despre om, prin înțelegerea fenomenului uman în profunzimea relațiilor sale sociale și individuale, „reliefînd simultan unicitatea, dar și generalitatea structurii antropologice".

Subliniind latura socială a omului ca esențială, marxismul a conceput omul ca o ființă reală, vie, determinată social, dar în același timp unică în ansamblul ei.

Așa cum remarca, pe bună dreptate, Acad. C. I. Gulian, „concepției spiritualiste despre om ca o entitate abstractă, ca spirit sau intelect pur, Marx îi opune *omul ca întreg* omul ca ființă pasională"[4]. În această ordine de idei, trebuie să amintim că filozofia și pedagogia personalistă insistă foarte mult asupra categoriei de subiectivitate. Pedagogia personalistă critică școala pentru intelectualismul ei, pentru presiunea sufocantă a unui enciclopedism impersonal, care nu atinge ființa intimă a elevului, universul lui subiectiv, și îl transformă exclusiv într-o mașină de învățat. Dar ce înțelege filozofia și pedagogia personalistă prin subiectivitate? Subiectivitatea — în această accepție — înseamnă contemplare religioasă, singura modalitate prin care se poate asigura unitatea și plenitudinea existenței subiective a omului. În felul acesta, de la o observație critică — nu lipsită de realism — se trece la propunerea unei soluții obscurantiste.

Pedagogia personalistă este aproape un derivat imediat al aceleiași filozofii. De altfel, Mounier proiectase înființarea unei școli, în suburbiile Parisului, școală care ar fi trebuit să servească drept laborator de experimentare a teoriei personaliste. Acest proiect al lui Mounier n-a putut fi însă realizat. Dacă proiectul Mounier n-a putut fi înfăptuit, concepția lui inspiră programul de acțiune al unor organizații catolice, cum ar fi „La vie nouvelle", care-și propune să se ocupe de problema educației omului în perspectivă religioasă și comunitară, să găsească un echilibru între religie și angrenarea omului în civilizația modernă.

Pedagogia personalistă a adunat în Franța, în jurul ei, o serie de pedagogi de formație nuanțat deosebită, de la catolici moderați — care cred în progresul social — la catolici de intensă fervoare mistică, cum este Laberthonnier, a cărui lucrare *Théorie de l'éducation* este foarte apreciată de șeful spiritual al acestei mișcări, Em. Mounier în manifestul lui *Le personalism.* Întîlnim colaborînd la revista „Esprit" pedagogi, ca Roger Gal, Charboneau, Lefrancq etc. Pedagogul elvețian de limba franceză Albert Kessler, în lucrarea sa menționată mai înainte, apărută în 1964, aderă în mod explicit la spiritul pedagogiei personaliste. Într-o formă sau alta, într-un grad sau altul pedagogia personalistă este îmbrățișată de pedagogi care nu se împacă cu școala laică, cu orientarea ei carteziană, trăsături specifice învățămîntului francez.

Desigur că această pedagogie a catolicismului este obligată să țină seama de o serie de elemente noi ale lumii moderne, ale lumii majore, care-și rezolvă problemele ei fără apel la religie. Dezvoltarea vertiginoasă a științei și tehnicii a arătat mai mult ca oricînd marea putere de creație a omului, care nu datorează acest impuls religiei. Socialismul a demonstrat pe viu posibilitatea unui mediu educațional nou, original și superior celui sanctificat în mod tradițional de religie. Toate aceste date fundamentale și altele au obligat catolicismul la mai multă suplețe, să se deschidă mai mult la problemele vieții,

[4] C. I. Gulian, *Problematica omului*, p. 134.

să transfere centrul de greutate din domeniul explicării religioase a lumii, în domeniul culturii, al valorilor spirituale, să pună accent pe problemele de psihologie și pedagogie, să se apropie de universul subiectiv al individului.

Pedagogia personalistă pornește, la un moment dat, de la o critică de stînga la adresa politicii școlare din Franța. Se constată cu luciditate că există o preorientare socială, care împinge în mod automat copilul într-o direcție sau alta, în funcție de originea lui socială. Acest obstacol care ține de însăși structura societății împiedică realizarea dreptului la cultură, care este un drept al persoanei. Școala este o instituție națională și ea nu poate să fie privilegiul unei fracțiuni a acestei societăți. Dar imediat după această afirmare de poziție, tot în numele „persoanei" al vocațiilor individuale, se trece la cunoscuta teorie a formării elitei: „Nici o societate nu poate sub pretextul legalității să refuze de a da o educație și mai elevată celor care vor trebui să se ocupe de sarcinile cele mai apăsătoare în organizarea și conducerea afacerilor economice și sociale, la fel ca și în domeniul culturii și al educației", se scrie în revista „Esprit" din mai, 1957.

În numele acestei teorii a „elitei", se privește cu rezervă proiectul lui Wallon cu privire la o școală unică, a trunchiului comun, în care fiecărui elev îi va fi asigurată educația, care va putea să-i dezvolte cît mai bine posibilitățile.

Cum spuneam mai sus, pedagogii personaliști remarcă că pedagogia pînă la ei a oscilat între doi termeni, între care nu s-a găsit nici o posibilitate de joncțiune organică, și anume între dezvoltare și adaptare. Gîndirea pedagogică n-a rezolvat — susțin ei mai departe, în aceeași ordine de idei — antinomia dintre obiectivitatea scopului de atins și dispozițiile subiectului care trebuie să atingă acest scop, a pendulat cînd pentru o pedagogie a esenței, cînd pentru una a existenței. Se impune astfel stabilirea unui echilibru între valorile obiective și psihologia copilului, de unde și necesitatea după ei de elaborare a unei pedagogii care să găsească acest echilibru. Această observație a pedagogiei personaliste poate fi acceptată cu rezerva expresă că soluția acestei opoziții nu a fost găsită de ea. De altfel, și H. Wallon, în studiul *Philosophie de l'enseignement en France*, constata că în Franța s-au impus cu predominare două concepții cu privire la educație. Una este de inspirație durkeineană, care vede în educație pregătirea copilului pentru a se încorpora în grupul social sau național din care face parte, grup cu reprezentările lui colective, cu credințele și tradițiile lui, care constituie matricea, modelul la care se formează fiecare individ în parte. Cea de-a doua concepție pleacă de la individ ca o lume închisă în sine, cu o anumită predestinare, o ființă înzestrată cu aptitudini, animată de aspirații cărora educația trebuie să le favorizeze posibilitatea de a se exprima, de a se realiza.

Prima concepție este respinsă în mod categoric de pedagogia personalistă. Opera acestei pedagogii, după cum se exprimă Mounier, înseamnă „un masacru al inocenților". Practica educativă care se inspiră de la o astfel de teorie înseamnă o pedagogie a standardurilor, a baremurilor oficiale de uniformizare a personalității, o pedagogie de obîrșie napoleoneană. Educația, conform pedagogiei personaliste, nu poate avea ca scop de a forma copilul potrivit conformismului modului de viață social, de adaptare la o funcție pe care o va îndeplini ca adult. Transcendența persoanei implică faptul că ea aparține numai ei înșăși. „Copilul este subiect — spune

Mounier. El nu este nici Res societatis, nici Res familiae, nici Res Ecleziae" [5]. Prin urmare, pedagogia, în această accepție personalistă, respinge orice constrîngere a modelului impus dinafară individului. Nu se poate să nu se observe, în această poziție, critica adresată pedagogiei durkeiniene. Dar în abordarea abstractă a problemelor sociologice și pedagogice, personaliștii nu observă faptul fundamental că modelele sînt impuse de o anumită clasă, că în societatea împărțită în clase antagoniste nu se poate realiza educația și după măsura persoanei, că în procesul educației, educații apar în acest context, în ultimă instanță, ca obiect al unor influențe dinafară și străine lor. În ceea ce privește practica și teoria educației libere, se recunoaște că ea a avut unele merite. Ea a adus în școală pulsația vieții, legînd această instituție de interesele elevului. Dar nici această teorie pedagogică nu este acceptată de personaliști, pentru naturalismul ei, care abandonează dezvoltarea copilului evoluției spontane, imprimîndu-i în felul acesta o conduită eliberată de orice finalitate. Scopul educației este — pentru această teorie — un determinism care sufocă spontaneitatea copilului, un atentat la libertatea sa. Respingînd orice idee directoare, educația liberă înseamnă, în ultimă instanță, confuzie, carență a funcției educative a școlii. Cu atît mai mult, cu cît — cum remarcă Albert Kessler — ignorarea scopului... „este o abstracție; indiferența față de conținutul ideologic este imposibilă pentru cine face o operă de educație" [6]. Acțiunea educativă include în sine o intenție și de aici „necesitatea ca educatorul să-și dea adeziunea la scopuri pedagogice bine definite" [7].

Rezerva se transformă în repulsie la unii pedagogi de inspirație personalistă, atunci cînd este vorba mai ales de pătrunderea metodelor experimentale în pedagogie. După părerea lui Laberthonnière, prin această degradantă imixtiune se ajunge la industrializarea educației, în timp ce „copilul este o unitate interioară, vie, existînd în el însuși și pentru el și care, ca atare, nu intră în experiența nimănui" [8].

Și atunci care este soluția? Vechea antinomie a pedagogiei — libertate și autoritate, adaptare socială și dispozițiile subiectului — poate să fie rezolvată, după cum cred în mod simplist pedagogii personaliști, numai în termenii pedagogiei personaliste. Și aici urmează artificiul din binecunoscutul arsenal sofistic al filozofiei catolicismului. Omul, copilul este subiect. El aparține lui însuși. La această experiență unică, ireductibilă nimeni nu poate fi condiționat, constrîns. De aceea, autoritatea care se impune în fața individului dinafară înseamnă atentat la libertatea lui. Dar, în același timp, persoana trebuie neîncetat cucerită. Conștiința nu se degajă decît încet, din natura în care omul a plonjat și de aceea, dacă renunțăm la autoritate, în loc de un copil oprimat avem de-a face cu un copil abandonat lui însuși. Prin urmare, nu abdicare, nu abținere după formula frivolă a teoriei educației libere. Este nevoie de o intervenție, dar de un alt gen, consideră acești pedagogi, căci în afară de autoritatea aservirii există autoritatea eliberatoare, binefăcătoare, care se ridică deasupra intereselor egoiste, efemere ale oamenilor — autoritatea divină. „Este convingerea noas-

[5] Em. Mounier, *Le personalism*, p. 185.
[6] Albert Kessler *La fonction éducative de l'École*, p. 381.
[7] Albert Kessler, *La fonction éducative de l'École*, p. 382.
[8] Laberthonnière, *Théorie de l'éducation*, p. 60.

tră — afirmă în acest sens Kessler — că în domeniul educației practice apelul la mijloacele extraordinare pe care Dumnezeu ni le-a hărăzit dă acțiunii noastre educative o eficacitate profundă, fără asemănare cu mijloacele modeste omenești pe care noi putem să le punem în mișcare" [9].

Autoritatea divină nu este, după această teorie, o ingerință asupra conștiinței omului, pentru că însăși vocația omului tinde spre ea și recunoaște în ea propriile sale valori, în așa fel „că nu-i comandă și nu dirijează decît pentru a-l servi în destinul lui etern" [10]. Astfel, pedagogia personalistă, cu pretențiile ei de a proteja individul împotriva tuturor formelor de mecanizare, dezlănțuie de fapt un atac împotriva conștiinței lui de o manieră dintre cele mai obscurantiste.

Trecînd cu ușurință peste complexitatea vieții sociale și ignorînd contradicțiile din societatea capitalistă și factorii care pot duce la înlăturarea lor, pedagogia personalistă consideră că în această lume parcelată, dispersată, numai autoritatea divină poate să ofere un principiu unificator, un mod de a gîndi pe plan universal. Mulțimea disciplinelor din școală, numărul mare de profesori care se ignoră unul pe altul, diversitatea și relativitatea principiilor după care ei acționează, nu fac posibilă, consideră ei, existența în procesul de educație a unei sinteze, a unei idei generale. Ideea religioasă trebuie să asigure atunci — după această teorie — o acțiune de concentrare, de unificare, să facă oficiul unui spiritus rector. De aici și părerea că școala trebuie să renunțe, în mare măsură, la asigurarea unui învățămînt logic, ea trebuie să se sprijine cu precădere pe factorii emoționali care vor trebui să se impună pe primul plan, în locul examenului critic al rațiunii, pentru a se crea acea stare de grație, de comunicare caracteristică relațiilor personaliste.

În felul acesta, pedagogia personalistă rupe categoric cu tradițiile înaintate ale materialismului și raționalismului francez, care au impus ideea că adevărul viu, fecund al științei este sursa la care trebuie să se formeze gîndirea individului. Subiectivitatea, viața personală a individului nu vin în contradicție cu știința, după cum cred pedagogii personaliști, ci dimpotrivă, o stimulează. Mișcarea spiritului în direcția căutării, investigației, înțelegerii, este o aptitudine umană și numai metoda științei o poate fertiliza.

Desigur, cultură nu înseamnă numai achiziții, acumulare de informații, ci ierarhizare, sinteză, deschidere de perspective. Școala socialistă a demonstrat fără putință de tăgadă că ideea unificatoare, sinteza în procesul de învățămînt este asigurată de o viziune asupra lumii realistă, modernă, care decurge din concepția nouă despre lume — concepția marxist-leninistă ce stă la baza școlii socialiste.

În ceea ce privește contradicția despre care am pomenit mai sus, ea poate fi rezolvată numai în lumina unei interpretări marxiste. Școala socialistă modernă a demonstrat că poate să realizeze o educație după măsura persoanei, educația unui om cu un profil original, dezvoltat multilateral, influențînd pe o arie din ce în ce mai întinsă direcția progresului social. Nu este vorba de programarea unui individ după o schemă exterioară și străină lui, ci de mobilizarea tuturor energiilor creatoare în procesul activ de însușire a culturii și științei, de făurirea unui participant conștient la viața societății, subiect al întregii vieți

---

[9] Albert Kessler, *La fonction éducative de l' École p. 381.*

[10] Laberthonnièr, *Théorie de l éducation p. 60.*

sociale în toate aspectele ei, forță activă a procesului propriei sale formări.

În această viziune, educatorul nu face operă de educație printr-o influență din-afară, ci — stînd alături de cei pe care îi educă — exercită acțiunea sa prin stimularea lor la rezolvarea unor probleme diverse, cu caracter creator. Rezolvarea creatoare a acestor probleme practice și teoretice este, în același timp, și procesul de autoformare a educaților înșiși și de structurare a relațiilor colective dintre ei.

Foarte des, pedagogii personaliști insistă și dezvoltă chiar o teorie a relațiilor personaliste dintre pedagog și elevi. Ei sînt incisivi cînd este vorba de fetișismul normelor exterioare de autoritate ale școlii tradiționale, o autoritate pe care o consideră dominatoare, sufocantă, impunînd respect fără ca elevul să o poată respinge și fără să aibă maturitatea pentru a o accepta liber.

O autoritate adevărată este, mai înainte de orice, un raport de la persoană la persoană. Rutina și autoritatea în sensul tradițional nu pot cultiva astfel de relații. Pedagogul, în această situație, exercită influență, dar ea alunecă, nu este acceptată, și în ultimă instanță, nu face educație. La o atitudine delicată, plină de respect față de elevi, de o sinceritate totală, nu se poate ajunge decît printr-un contact profund între cei doi protagoniști, în sensul unei comunicări personaliste.

Desigur, că nu se poate să nu fim de acord cu această stăruință în direcția individualizării învățămîntului, a respectului care trebuie să fie acordat elevului, a ridicării gradului de autonomie în procesul educativ. Aceasta însă nu se realizează printr-o tratare abstractă. Personaliștii consideră un cuplu, profesor-elev, care comunică între ei prin simpatie, într-o școală care-și desfășoară activitatea într-o zonă pură, în afara oricărui determinism social, ca și cum această instituție n-ar reproduce principiile și valorile societății care au generat-o și care n-au de loc un caracter personalist. Și mai departe, despre ce emancipare și ridicare a gradului de autonomie poate fi vorba, cînd pedagogul personalist nu favorizează elevului accesul la ideile înaintate ale timpului său și-i dă direcție falsă?

În felul acesta, pedagogia personalistă n-a găsit soluția pentru „salvarea" omului. În ultimă instanță, ea pledează pentru o educație cu o existență retrasă, la marginea evenimentelor și a evoluției, în imposibilitate să-și împlinească funcția proprie civilizatorie în societatea modernă.

Conf. univ. dr. *BERNARD GRIGORIU*

Preocupări actuale ale școlii și cercetării pedagogice din Republica Democrată Germană

Cerințele școlii contemporane fac obiectul unor preocupări științifice pe plan mondial. În funcție de specificul fiecărei țări, sînt abordate probleme diferite privind: îmbunătățirea structurii, reexaminarea conținutului și modernizarea metodelor de învățămînt, precum și promovarea unor orientări noi în domeniul educației.

Țările socialiste, interesate în asigurarea unor condiții optime pentru dezvoltarea multilaterală a personalității, aplică rezultatele cercetărilor științifice în aprofundarea fenomenului pedagogic și în organizarea procesului instructiv-educativ.

★

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Cel de-al VI-lea Congres al Partidului Socialist Unit German (1963) a dat indicații cu privire la dezvoltarea școlii și a cercetării pedagogice în următorii ani. Cu acest prilej, s-a stabilit ca problemă fundamentală a cercetării pedagogice aplicarea creatoare a marxism-leninismului la condițiile concrete ale construcției socialiste din R.D.G. Pe baza acestor indicații, a fost elaborată în 1965 „Legea sistemului socialist unitar de învățămînt". În spiritul ei, cercetătorilor din domeniul pedagogiei le revin sarcini, ca: elaborarea noilor planuri de învățămînt corespunzătoare sistemului socialist unitar de instrucție; analizarea și fundamentarea teoretică a raportului dialectic dintre școală și societate; stabilirea locului pedagogiei în sistemul științelor, stabilirea obiectului și noțiunilor sale fundamentale, a rolului și sarcinilor ei în societatea socialistă; dezvoltarea noilor baze ale didacticii și ale teoriei învățării, în conformitate cu cerințele raționalizării învățămîntului și ale dezvoltării deprinderii de studiu individual, elaborînd metodicile corespunzătoare acestora; valorificarea moștenirii pedagogice progresiste, a tradițiilor democratice ale clasei muncitoare germane și combaterea curentelor pedagogice reacționare și fasciste.

Se urmărește astfel fundamentarea teoretică a noului sistem de învățămînt, asigurîndu-i-se planuri de învățămînt corespunzătoare, manualele necesare, metodicile adecvate. În același timp, ca un fir roșu, întreaga orientare este străbătută de preocuparea de a se asigura o cît mai strînsă legătură între școală și viață, de accentuarea eficienței practice a studiilor de pedagogie, de creșterea răspunderii și independenței colectivelor de cercetare și, concomitent, de eficiența controlului de stat pe linia desfășurării cercetării științifice.

Institutul pedagogic central a primit sarcina organizării, conducerii și coordonării întregii munci de cercetare științifică. El își desfășoară această activitate în strînsă colaborare cu colectivele de cercetători din domeniul pedagogiei, atît din patrie, cît și din țările socialiste. De asemenea, se preocupă de fructificarea rezultatelor muncii de cercetare, de intensificarea publicării acestora și de abilitatea în muncă a tinerei generații de cercetători. Cele 6 secții ale institutului: educație, învățămînt general, învățămînt politehnic, cercetare și instruire, mijloace de învățămînt și secția probleme naționale (Sorbi) au aproape 200 cercetători și acoperă o mare arie de probleme ale învățămîntului. În linii generale, structura institutului este apropiată de aceea a Ministerului Învățămîntului. Fiecare secție are la rîndul ei numeroase subsecții și sectoare și este condusă de către un director adjunct.

Sarcinile principale ale Institutului sînt acelea de a asigura linia politică privind dezvoltarea școlii, de a fundamenta caracterul științific al hotărîrilor pe care le ia Ministerul Învățămîntului, de a elabora pe baze științifice planurile de învățămînt, programele școlare, planurile pentru manuale și pentru materiale didactice și de a coordona întreaga cercetare pedagogică pe țară.

Planurile de muncă ale Institutului (în prezent planul pe 1966—1970 se întocmește pe baza analizei realității școlare și a tendințelor de dezvoltare în viitor a școlii și a științei pedagogice) sînt călăuzite de principiul legării teoriei de practică și se străduiește să îmbine cercetarea fundamentală cu cea aplicativă, asigurînd în același timp continuitatea problemelor și a studierii lor.

În ceea ce privește modul de abordare a problemelor incluse în plan, Institutul pedagogic central caută ca în experimentele întreprinse să îmbine armonios cercetarea psihologică cu cea pedagogică.

Problema fundamentală care stă în atenția Ministerului Învățămîntului și a Institutului pedagogic central din Berlin constituie *stabilirea conținutului învățămîntului* și, în special, adaptarea programelor la structura noului sistem școlar, urmînd ca din 1968 și pînă în 1978 să se introducă noile măsuri la toate clasele I—X.

Definitivarea noilor planuri și programe a fost precedată de munca unor colective pe specialități, care au studiat și recomandat măsurile corespunzătoare.

În ceea ce privește munca educativă, cercetările se orientează în special spre educația ideologică în școală și în afară de școală. Atenția Institutului s-a oprit asupra acestei teme pornind de la o realitate, care este prezentă și la noi într-o oarecare măsură — și anume subordonarea muncii educative procesului de predare — și de la situația specifică a R.D.G. Cercetătorii Institutului, împreună cu o seamă de colaboratori externi, sînt preocupați în prezent să elaboreze un îndrumător al muncii educative, care ar urma să intre în funcțiune în 1968, o dată cu noile programe. Între timp, studii și încercări experimentale au loc în cîteva școli de bază, pentru verificarea eficienței unor măsuri.

O altă preocupare importantă a cercetării pedagogice o constituie *dezvoltarea învățămîntului politehnic*. Din 1959, învățămîntul politehnic face obiectul cercetării pedagogice sub două aspecte: acela al pregătirii elevilor pentru producție și al politehnizării, ca principiu de bază al învățămîntului.

În școala de cultură generală din R.D.G. se predă un obiect de învățămînt numit *Politehnicum*, care inițiază pe elevi în cunoașterea bazelor producției, iar elevii claselor IX—XII fac practică în producție cîte 2 zile pe săptămînă în întreprinderile apropiate (din 1967 această practică se va reduce la o zi pe săptămînă).

Un loc important în cercetarea pedagogică îl deține informarea cercetătorilor (secția a IV-a) pe baza unei documentări vaste și bine puse la punct. Pe lîngă Institut este organizată și experimentarea (pentru cercetătorii Institutului) unui serviciu de documentare și informare.

În cadrul Institutului există și o secție (secția a V-a) care se ocupă cu principiile, conținutul și prelucrarea *materialului didactic*. Aici se elaborează principiile generale ale materialelor didactice, funcția și cerințele lor. Pe lîngă Institut, mai funcționează și o serie de comisii care experimentează, verifică, aprobă și generalizează materiale noi de didactică.

Studiind planul cercetărilor din domeniul pedagogiei pe intervalul 1966—1970, plan la realizarea căruia colaborează toate catedrele de pedagogie din R.D.G., coordonate de Institut, observăm abordarea unei game mari de teme actuale, atît în domeniul educației, cît și al didacticii.

În sectorul *teoriei și metodicii educației socialiste*, sînt preconizate teme legate de studierea procesului de formare a convingerilor socialiste, de cercetare a influențelor tradițiilor clasei muncitoare asupra conștiinței naționale și a ideilor internaționaliste la elevi, sau de aprofundare a rolului muncii în procesul dezvoltării multilaterale a tineretului. De asemenea, cercetările se îndreaptă spre procesul de însușire conștientă a normelor moralei comuniste, spre rolul trăirilor și activităților cu caracter estetic în formarea omului nou, determinîndu-se nivelul și conținutul educației socialiste

la fiecare etapă de vîrstă. Nu este neglijat nici domeniul organizării educației în procesul de instruire, tinzîndu-se la elaborarea unei concepții despre învățămîntul educativ. Dar, în același timp, cercetările surprind și activitățile educative dinafara învățămîntului, cărora le consacră multă atenție. Astfel, se găsesc teme care studiază influențele ideologice ale colectivelor din întreprinderile unde lucrează elevii, căile de colaborare eficientă între școală și familie, rolul organizațiilor de copii și tineret în educația ideologică a școlarilor, influența educativă a mijloacelor moderne de influențare a maselor : televiziunea, radioul, lectura particulară, teatrul etc.

Sectorul care se ocupă cu organizațiile de copii și tineret a reușit să antreneze un colectiv de peste 50 de cercetători voluntari din diferite institute pedagogice, care se ocupă cu cercetarea unor teme specifice organizației de pionieri și F.D.J. (Uniunea Tineretului liber German). În cadrul acestui sector, s-au centralizat toate titlurile temelor lucrărilor de stat și ale dizertațiilor care s-au ocupat cu problemele pionierești în țara întreagă. În felul acesta, Institutul are o orientare largă asupra problemelor dezbătute și poate îndrepta cercetările spre sectoarele mai slab ilustrate cu lucrări. În același timp, toți cei care abordează o temă cu conținut pionieresc au posibilitatea să evite repetările și să-și vădească originalitatea. De asemenea, membrii sectorului au întocmit un index pe probleme legate de munca pionierească, extrăgînd titluri semnificative din revistele germane din ultimii 8 ani.

Se întreprind variate cercetări și în legătură cu *școlile speciale și căminele de copii*. În acest scop, se urmărește elaborarea științifică a unui curs fundamental de pedagogie socială, corespunzător stadiului actual de cunoștințe și în directă legătură cu perspectivele ce se întrevăd. Atenției pedagogilor germani nu i-au scăpat nici copiii care trebuie reeducați și redați apoi familiei, ca recuperați.

Ponderea temelor de cercetare este consacrată determinării conținutului și caracterului învățămîntului general, respectiv *elaborării metodicelor de specialitate* pentru fiecare obiect de învățămînt. Elaborarea în detaliu a concepției de bază a învățămîntului general, pe cicluri de predare și grupe de obiecte, apoi trecerea la întocmirea fiecărei metodici corespunzătoare materiilor școlare, constituie o preocupare fundamentală a cercetării pedagogice.

Un alt domeniu, nu mai puțin cercetat, este cel al *problemelor pedagogice și psihologice ale procesului învățării*. Aci se întreprind cercetări privind fundamentarea didacticii moderne pe rezultatele psihologiei, filozofiei, ciberneticii și ale științelor particulare. Se studiază procesul de intensificare a învățămîntului prin forme noi de învățare, prin analiza potențelor educative ale instrucției, corelarea mai strînsă a activităților din clasă cu cele dinafara clasei, mărirea eficienței jocurilor didactice, diferențierea învățării în funcție de aptitudinile individului și de nevoile societății. Se întreprind cercetări pentru fundamentarea teoretică a învățămîntului programat, elaborarea modelelor algoritmice ale procesului de învățămînt, folosirea mașinilor de învățat în instruire etc.

Cercetările de *psihologie pedagogică* își propun să precizeze caracterul, conținutul și volumul sistemului de învățămînt pentru fiecare ciclu, să dezvolte căile educației socialiste, să mărească intensitatea, eficiența și nivelul științific al învățămîntului, să dezvolte instruirea politehnică și profesională.

În directă corelație cu cercetarea formelor didactico-metodice ale învățării sînt și cele privind stabilirea funcției, formelor și influențelor *materialelor didactice* în optimizarea procesului de învățămînt. În R.D.G, materialul didactic

difuzat în școli este în întregime conceput sau aprobat de Institut, dar realizarea și difuzarea lui se face prin Oficiul de stat pentru materiale didactice și mobilă școlară din Leipzig (Staatliches Kontor für Unterrichtsmittel und Schulmobel). Acest Oficiu este o instituție mijlocitoare între școli și cele peste 200 întreprinderi producătoare de materiale didactice. Comenzile școlilor și grădinițelor se centralizează la oficiu pînă în luna mai, pe baza listelor de sortimente expediate fiecărei unități în luna martie. Oficiul comandă circa 7500 articole la întreprinderi de diferite categorii din țară. Criteriul repartizării materialelor, echilibrul între școli, sînt realizate ținîndu-se seama de raportarea valorii comenzilor la 10 mărci pe cap de copil în fiecare an. Pentru materialele mai costisitoare (aparate de fizică complicate) fiecare raion are un centru de la care școlile fac împrumuturi prin rotație. Expoziția permanentă de materiale didactice a Oficiului din Leipzig oferă o imagine clară a sortimentelor variate livrate școlilor și învățămîntului preșcolar, sau exportate în diferite țări.

Revenind la planul cercetărilor științifice, mai consemnăm și teme de istoria pedagogiei și de pedagogie comparată. Cele de *istoria școlii și educației* sînt cu predilecție orientate spre studierea diferitelor perioade de dezvoltare a învățămîntului german, de la eliberarea de sub fascism și pînă în prezent, sau legate de politica școlară a mișcării muncitorești progresiste din Germania, ori de figuri clasice ale pedagogiei naționale.

Cercetările de *pedagogie comparată* urmăresc să promoveze cunoașterea diferitelor sisteme de învățămînt și să combată curentele reacționare existente în domeniul educației. În cadrul Institutului există un sector care se ocupă special de pedagogia vest-germană.

O serie de cercetări vizează apoi domeniul *planificării și conducerii științifice a învățămîntului*, perfecționarea cadrelor didactice, elaborarea unor proiecte de construcții școlare care să întrunească criterii optimale—pedagogice, igienice, tehnice și economice — extinderea mijloacelor de documentare și informare intensă și internațională.

Într-un număr special al buletinului „Pädagogische Forschung" din 1965, sînt publicate 30 autoreferate de dizertații. Din tematica acestora rezultă că atenția candidaților este cu predilecție orientată spre cercetări privind legarea învățămîntului de munca productivă, spre teme de orientare profesională, spre probleme de didactică a unor obiecte de învățămînt și cercetări referitoare la istoria educației. În lumina planului de perspectivă a cercetărilor științifice, se vede că asemenea preocupări sînt coordonatele orientării pedagogilor germani de azi.

Sistemul de lucru al Institutului cuprinde o mare varietate de forme: studii și experimente în școli, analize și discuții în colective, sesiuni de comunicări, simpozioane și conferințe, publicații etc. Un mare rol în activitatea Institutului îl ocupă diferitele comisii și colective alcătuite din cercetători, reprezentanți ai Ministerului Învățămîntului și numeroși oameni cu experiență din școală, care dezbat, propun, aprobă sau coordonează soluționarea unor probleme de interes general pentru școală.

Faptul că planurile de muncă ale Institutului sînt discutate de către conducerea Institutului și a Ministerului Învățămîntului și că rezultatele cercetărilor și ale experimentării unor măsuri sînt trimise școlilor sporește eficiența muncii Institutului.

Institutul pedagogic central din Berlin își desfășoară o parte din cercetări în *școlile experimentale*. Una din acestea, de exemplu, școala Max Kreuziger din

Berlin, este astfel organizată și dotată, încît să permită studierea complexă a diferitelor aspecte ale procesului de învățămînt. Școala are 27 clase, 860 elevi, 40 profesori și 25 săli de clase. Ea dispune de cabinete de fizică, chimie, muzică, desen, sală de educație fizică, sală festivă, ateliere și sală de cinematograf. Principala problemă care face obiectul cercetărilor pedagogice și psihologice în această școală, de exemplu, o constituie instruirea programată, mai ales la matematică, fizică și chimie (Dr. Kelbert). Grupe de cercetători și profesori lucrează împreună, studiind probleme de dezvoltare a gîndirii la copiii mici (Dr. Lompscher), probleme de psihologia educației — formarea conștiinței sociale — (Dr. Vier H.) predarea limbilor străine (Dr. Uthes), diagnosticarea copiilor rămași în urmă sau nedezvoltați (Dr. Vitzlach).

Merită să fie semnalat faptul că unii dintre acești cercetători își au locul de muncă (laboratoare, cabinete etc.) chiar în școală, fiind astfel într-un contact mai strîns cu problemele vii ale învățămîntului.

Școala este bine dotată cu mobilier, aparate, material didactic etc., procesul de învățămînt putînd fi urmărit din săli învecinate, prin pereți de sticlă care permit vederea într-o singură direcție, prin microfoane instalate permanent în clase etc. De asemenea, merită să fie reținut faptul că profesorii angajați în cercetare sau experiment, la propunerea Institutului sînt degrevați de cîte 10 ore săptămînal și primesc un spor de salariu.

Institutul pedagogic central din Berlin editează reviste, ca : „Pädagogik", „Vergleichende Pädagogische Forschung" și colaborează la editarea multor altor publicații. Aproape pentru fiecare obiect de învățămînt se editează cîte un buletin sau o revistă care vin în ajutorul profesorilor care predau obiectul respectiv. O asemenea publicație (în ajutorul profesorului de istorie, matematică etc.) cuprinde, pe lîngă studii teoretice, rezultate ale cercetărilor științifice și articole de metodică, probleme de specialitate, informări etc. Considerăm că apariția regulată a unui mare număr de publicații de acest gen, cu colaborarea cercetătorilor științifici, a profesorilor cu experiență din școală și a forurilor de conducere, reprezintă un important mijloc nu numai de popularizare a rezultatelor cercetării, ci și de ridicarea calității învățămîntului. Asemenea publicații apar și pentru părinți și educatori.

ȘCOALA POLITEHNICĂ DE CULTURĂ GENERALĂ DE 10 ANI

Școala politehnică de cultură generală cu durata de 10 ani („Oberschule") este considerată școala de bază a sistemului de învățămînt socialist unitar german. Potrivit legii, ea este obligatorie pentru toți copiii — începînd de la vîrsta de 6 ani — și asigură însușirea culturii generale necesare pentru continuarea studiilor și pentru calificarea profesională.

Problemele pe care le ridică conținutul învățămîntului și, în consecință, ela-

borarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare pentru această școală constituie obiectul unor studii și cercetări tot mai numeroase.

Opinia generală pe care o împărtășesc pedagogii germani și alți oameni de cultură din cele mai diverse domenii este aceea că în determinarea conținutului învățămîntului trebuie pornit de la conceptul modern al noțiunii de cultură generală, de la cerințele revoluției tehnico-științifice contemporane, în strînsă legătură cu idealurile democratice și umaniste ale națiunii socialiste germane.

Pedagogii germani împărtășesc și ei punctul de vedere al acelor pedagogi din alte țări care susțin că prin schimbări parțiale ale planului de învățămînt și programelor școlare, prin introducerea unor noi capitole sau discipline se ajunge cel mult la așa-numitele programe de învățămînt etajate. Prin asemenea transformări parțiale ale programelor în care s-au suprapus noi cunoștințe peste vechile cunoștințe structurate în mod tradițional, nu se ajunge la o îmbunătățire calitativă a conținutului învățămîntului, ci la o supraîncărcare a programelor și a elevilor.

Pedagogii din R.D.G. nu resping necesitatea introducerii unor noi capitole legate de cuceririle științei și tehnicii contemporane ca, de exemplu, la fizică — studiul semiconductorilor, la biologie — cunoștințe în legătură cu biologia moleculară, însă ei consideră că ar fi mai indicat să se restructureze întregul învățămînt, să se schimbe fundamental și profund învățămîntul tradițional. Astfel, în domeniul matematicii, se consideră necesară restructurarea întregului proces de predare a matematicii, așezîndu-se pe baza unui mod de concepție funcțional, algebric și de teorie a mulțimilor, introducîndu-se în programa școlară noi domenii ale matematicii, ca, de exemplu, probleme din teoria probabilităților și din logica matematică. În ce privește fizica, își propun să restructureze în viitor întregul învățămînt, pe baza teoriei relativității și a cuantelor. De asemenea, în domeniul biologiei urmăresc să înlocuiască concepția fenomenologică-anatomică și parțial agronomică cu o nouă structură a întregului proces de predare a biologiei, orientată către fiziologie și biochimie. Astfel, matematica, fizica, chimia, biologia vor fi transformate într-o mare măsură, trecîndu-se la restructurarea materiei de predare pe baza celor mai moderne realizări ale științei.

O altă direcție în legătură cu îmbunătățirea programelor este aceea că, paralel cu restructurarea materiei de învățămînt, se urmărește formarea și dezvoltarea la elevi a celor mai esențiale capacități caracteristice activităților culturale moderne și modului de comportare socialistă.

Se urmărește astfel orientarea profesorilor, prin indicațiile cuprinse în programe în legătură cu modul de a transmite cunoștințele, pentru ca acestea să devină achiziții trainice ale intelectului elevilor, să asigure dezvoltarea gîndirii, a memoriei logice, a aptitudinilor, să le formeze o atitudine activă față de natură și societate, în așa fel încît elevii să simtă o nevoie lăuntrică pentru însușirea, asimilarea și valorificarea cunoștințelor.

Se manifestă, în același timp, grija de a nu se trece la transformări prea radicale și care să nu fi fost demonstrate științific. Specialiștii și-au propus să efectueze schimbările în domeniul conținutului învățămîntului în două etape. În prima etapă, care a început în anul 1965, se va realiza, pe baza structurii generale a programelor de învățămînt în vigoare, o îmbunătățire a conținutului învățămîntului în direcția modernizării lui. În a doua etapă, care urmează să

începă în anul 1968, se va proceda la transformări mai adînci ale planurilor și, mai ales, ale programelor de învățămînt, transformări care pînă atunci vor fi verificate prin investigații și experimente științifice.

Obiectivul principal spre care tind modificările care au survenit sau vor surveni în învățămîntul din R.D.G., pe baza aplicării legii din 1965, este acela de a asigura o ridicare calitativă a rezultatelor muncii instructiv-educative la toate obiectele și la toate clasele. Se pornește de la ceea ce s-a dovedit viabil în experiența de pînă acum a școlii. Nu este vorba, în prima etapă, de introducerea de cunoștințe noi, ci, mai ales, de o restructurare a lor în vederea întăririi laturii formative a cunoștințelor predate.

În *clasele I—III*, programa de învățămînt urmărește să formeze și să dezvolte la elevi deprinderile de bază ale cititului, scrisului și matematicii; copiii își însușesc primele cunoștințe despre natură, muncă și societate, li se formează deprinderile elementare de conduită. Sarcinile instructiv-educative la aceste clase se întregesc și prin formarea deprinderilor de cînt, muzică, desen, pictură și modelaj. Dintre schimbările mai importante produse în programele claselor I—III reținem pe acelea care se referă la predarea matematicii, unde se desprinde preocuparea pentru dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor. Astfel, încă din clasa I s-au introdus unele semne care arată relații, paranteze, semne algebrice.

În ce privește ciclul mijlociu — *clasele IV—VI* — se constată schimbări mai adînci determinate de dublul rol care revine acestui ciclu și în special clasei a IV-a, în sistemul școlii de 10 ani. Mai întîi, el trebuie să asigure pregătirea necesară a elevilor pentru ciclul superior (clasele VII—X). În acest scop, în clasa a IV-a trebuie să se realizeze nivelul de pregătire a tuturor elevilor, mai ales la limba maternă, în așa fel încît ei să poată studia celelalte obiecte de învățămînt. De asemenea, se urmărește ca elevii să dobîndească anumite priceperi sau tehnici de muncă intelectuală.

O a doua sarcină care revine clasei a IV-a este aceea de a pregăti pe elevi pentru studierea diferențiată a obiectelor de învățămînt, care începe din clasa a V-a. Astfel, în cadrul studiului limbii materne elevii primesc unele inițieri în studiul operelor literare, anumite teme de științe sociale și de științe naturale se profilează mai distinct, deși nu apar ca obiecte în planul de învățămînt (aceasta urmează să se introducă în anul 1971). De asemenea, tot în cadrul limbii materne, elevii își însușesc și cunoștințe de geografie a patriei. În viitor, acestea vor fi cuprinse în cadrul științelor naturii.

Pregătirea elevilor din clasa a IV-a pentru sistemul muncii cu mai mulți profesori, care începe din clasa a V-a, se realizează și prin aceea că la clasa a IV-a s-a introdus predarea pe specialități de către învățători — un învățător predînd 2 obiecte. Circa 80% din școli lucrează după acest sistem *.

Începînd cu anul școlar 1966—1967, modificările aduse planurilor de învățămînt și programelor școlare se aplică și la clasa a V-a. La cîteva obiecte de învățămînt s-au produs schimbări mai importante. Așa, de exemplu, s-a introdus un *curs sistematic de zoologie și botanică*. Pînă în acest an nu a existat un asemenea curs, ci se dădea elevilor,

---

* Lucrătorii de la Ministerul Educației Naționale și de la Institutul Pedagogic Central German recunosc că s-au inspirat din experimentul care se desfășoară în țara noastră privind predarea la clasele I—IV pe specialități de către profesori diferiți.

în mod descriptiv, o privire de ansamblu asupra plantelor și animalelor și a principalelor activități desfășurate de oameni pentru creșterea, cultivarea și îngrijirea lor. Cursul nou introdus începe cu studiul zoologiei și se continuă cu studiul botanicii. Cursul se predă și în clasa a VI-a, urmînd aceeași succesiune. El este axat pe explicarea fenomenului de viață, a principalelor funcțiuni ale organismului — hrănirea, dezvoltarea, reproducerea — pe unitatea organism-mediu. În momentul de față, mai există încă schimb de opinii în legătură cu structura și conținutul studiului științelor naturale în școala de 10 ani.

În ce privește *geografia*, la clasa a V-a, unde se aplică noua programă de geografie — în cadrul preocupărilor generale pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor — s-a accentuat studiul unor fenomene geologice care explică înfățișarea fizico-geografică a țării, s-a realizat o mai strînsă legătură între fenomenele fizico-geografice și cele economice.

Educația patriotică, politico-ideologică — una din sarcinile principale ale școlii din R.D.G. — va fi și mai mult realizată prin îmbunătățirile aduse programelor de învățămînt. Aceasta se va realiza în funcție de specificul obiectelor de învățămînt și potrivit puterii de înțelegere a elevilor. În această privință, putem da ca exemplu felul în care se explică elevilor, în predarea geografiei (la clasa a V-a), împărțirea Germaniei în cele două state, urmările acestei împărțiri și modul cum R. D. Germană își dezvoltă economia sa, corespunzător intereselor poporului.

În legătură cu predarea geografiei fizice și economice a R.D.G. la clasa a X-a, se discută problema că în viitor geografia economică să fie predată pe regiuni.

În luna martie 1967, Ministerul Educației Naționale va organiza o consultare mai largă a profesorilor de specialitate în legătură cu predarea geografiei în școala de cultură generală.

În prima etapă, nici în programele de *istorie* nu se produc schimbări structurale. Materia de învățămînt rămîne repartizată pe ani de studiu, așa cum a fost stabilită prin programele elaborate în 1959. Îmbunătățirile vizează modalitatea de prezentare a cunoștințelor, încît să ducă la dezvoltarea gîndirii elevilor, la înțelegerea de către aceștia a cauzelor fenomenelor și evenimentelor istorice. În acest mod se va înlătura și caracterul descriptiv și supraîncărcarea care, după cum se afirmă, se mai întîlnesc în unele programe și manuale de istorie.

La *matematică* accentul se pune pe dezvoltarea raționamentelor matematice, pe însușirea terminologiei și simbolurilor, pe dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă în rezolvarea problemelor. Un obiectiv important care se are în vedere în elaborarea noilor programe de matematică este corelarea strînsă a acestei discipline cu alte obiecte de învățămînt și, mai ales, cu fizica. Trebuie să semnalăm faptul că rezolvării de probleme i se acordă o deosebită atenție. În notele explicative ale programelor se atrage atenția asupra scopului operativ, funcțional formativ, pe care trebuie să-l aibă rezolvarea problemelor de matematică, subliniindu-se că nu atît numărul mare de probleme este important, cît observarea și extragerea a ceea ce este specific și tipic la fiecare problemă, precum și însușirea metodelor de rezolvare.

În ceea ce privește programa pentru predarea *fizicii*, ea este, în general, construită pe principiul linear, corespunzător structurii școlii unitare de 10 ani.

Programa de fizică amintită mai sus este valabilă din anul 1959. Din anul școlar 1967, se va aplica o nouă programă, începînd cu clasa a VI-a, programă care va aduce îmbunătățiri sensibile în predarea fizicii în școala unitară de 10 ani.

În ansamblul măsurilor pentru îmbunătățirea predării fizicii este concepută o perioadă pregătitoare care trebuie realizată în clasele anterioare clasei a VI-a, cînd începe studiul fizicii. De aceea, se prevede ca noua programă să se introducă numai după ce la clasele I—V s-a aplicat noua programă de matematică, care urmărește în mod deosebit dezvoltarea gîndirii logico-abstracte, atît de necesare în studiul și înțelegerea problemelor de fizică. Există preocuparea de a folosi posibilitățile pe care le oferă și alte obiecte de învățămînt pentru a pregăti pe elevi pentru studiul fizicii. Așa, de exemplu, unele texte de citire vor avea ca tematici diferite fenomene meteorologice, diferite mijloace de comunicație și însemnătatea lor, aspecte din ocupațiile oamenilor care folosesc diferite surse de energie, povestiri din viața unor oameni de știință etc.

În același scop, se urmărește ca prin îndeletnicirile practice și de atelier să se transmită elevilor simplu, dar exact, unele noțiuni din domeniul fizicii, care, bineînțeles, urmează să fie lărgite în cadrul studiului sistematic al obiectului fizica. Astfel de noțiuni se referă la: lucrul mecanic, pîrghii, generatori de tensiune, conductori, izolatori, presiune etc.

Proiectul programei de fizică urmează să fie definitivat în urma consultării specialiștilor și a unor dezbateri cu colectivele care elaborează programele de matematică, chimie și alte obiecte de învățămînt, pentru a se realiza o cît mai bună corelație a cunoștințelor predate la diferite discipline, și în primul rînd la cele înrudite. Noua programă atribuie un mare rol fizicii în pregătirea multilaterală a elevilor: intelectuală, ideologico-politică, morală, și estetică, ca și celelalte programe de altfel.

Subliniem că din toate programele școlii generale, în mod deosebit din cele noi, se desprinde rolul care se acordă fiecărui obiect de învățămînt în educația multilaterală a elevilor, folosirea tuturor valențelor instructiv-educative ale disciplinelor de studiu.

INSPECȚIA ȘCOLARĂ

Un alt aspect care prezintă interes este modul de organizare a *inspecției școlare*.

Inspecția școlară la nivelul regiunilor și raioanelor este realizată prin secțiile de învățămînt conduse de către un șef de secție numit și de consilierul școlar. Consilierul școlar este ajutat de 3 adjuncți, care răspund fiecare de cîte un sector: sectorul de cadre și economie; sectorul de învățămînt și educație; sectorul de învățămînt politehnic și profesional.

În afară de aceste sectoare, în cadrul secției funcționează un serviciu al inspecției școlare, un birou pentru investiții, cabinetul pedagogic. Toate acestea sînt conduse direct de către șeful secției.

Serviciul inspecției este constituit din patru inspectori care sînt îndrumați de un șef. Aceștia realizează îndrumarea și controlul secțiilor de învățămînt raionale.

Controlul și îndrumarea de specialitate sînt asigurate de către sectorul de învățămînt și educație, prin inspectori

de diferite specialități. La secțiile de învățămînt regionale există cîte un inspector de specialitate pentru două obiecte de învățămînt. La raioane, pentru fiecare obiect de învățămînt există cîte un inspector de specialitate. Menționăm că inspectorii de specialitate predau și la catedră, numărul de ore fiind diferite pentru cei de la regiuni față de cei de la raioane. Astfel, inspectorii din cadrul secției de învățămînt regionale predau 4—6 ore la catedră, iar cei de la raioane au munca de bază în școală, unde predau circa 18 ore pe săptămînă, în restul orelor (circa 8), pînă la completarea normei didactice, desfășurînd muncă de îndrumare în școli.

Inspectorii de specialitate de la regiuni sau responsabilii pe specialități (îndrumători), așa cum sînt numiți în R.D.G., lucrează direct cu inspectorii (îndrumătorii) raionali, iar aceștia din urmă sînt sprijiniți în acțiunea de îndrumare a profesorilor de comisii de specialiști formate din cîte 10—15 cadre didactice pentru fiecare obiect de învățămînt.

Prin acest mod de organizare a inspecției, care asigură încadrarea unui număr mare de inspectori și de diferite specialități, secțiunile de învățămînt pot asigura în lărgime și adîncime controlul și îndrumarea școlilor.

EUGEN BLIDEANU, DUMITRU SALADE, PATIȚA SILVESTRU, POMPILIU VÎLCU

Colocviul din Caen (Franța) asupra învățămîntului superior și priorității pedagogiei în cercetarea științifică

Între 11 și 14 noiembrie 1966 s-a ținut la Caen (Franța) un Colocviu asupra învățămîntului superior și cercetării științifice, la care au participat 300 de cadre didactice și cercetători, printre care miniștri și oameni de știință cunoscuți. Revista „L'Éducation nationale" nr. 807 din 1 decembrie 1966, ca și ziarul „Le Monde", numerele din 12, 13, 14, 15 și 16 noiembrie 1966, publică relatări ample, dată fiind importanța și răsunetul adunării.

La Colocviu a fost criticată actuala organizare a învățămîntului universitar din Franța — ce datează din timpul lui Napoleon — și s-au făcut propuneri de reforme considerate revoluționare. Pe noi, acest colocviu ne interesează în mod deosebit pentru importanța care s-a acordat *pedagogiei* și *cercetării pedagogice*, în dezbateri și în proiectele de reorganizare.

Într-adevăr, un raport de bază asupra pregătirii profesorilor, raport pregătit timp de un an de o comisie formată din profesori și psihosociologi și prezidată de un rector, a subliniat atenția care se acordă școlii și pedagogiei în U.R.S.S. și în S.U.A., date fiind schimbările rapide ale societății și a făcut unele propuneri, dintre care la loc de frunte sînt:

— crearea unui consiliu al cercetării pedagogice, care să propună teme de cercetare și să determine o emulație în această activitate;

— recunoașterea de către guvernul francez a cercetării pedagogice ca una din acțiunile prioritare de cercetare;

— crearea în cadrul Ministerului de resort a unui serviciu pedagogic, însărcinat să orienteze și să urmărească experiențele în curs ;

— crearea în fiecare universitate a unui Institut universitar de pedagogie, avînd în subordine un anume număr de școli experimentale, cu scopul dublu — al cercetării pedagogice și al pregătirii psiho-pedagogice a viitorilor profesori ;

— promovarea cercetărilor și vocațiilor pedagogice printr-o politică de recrutare de cadre universitare de specialitate ;

— crearea unui doctorat în științele educației.

Menționatul raport mai cuprinde un amănunțit proiect de organizare a pregătirii cadrelor didactice din învățămîntul primar și secundar, cu o programă care acordă un loc însemnat pedagogiei. De asemenea, sînt prevăzute propuneri pentru perfecționarea continuă a cadrelor.

DUMITRU MUSTER

Probleme dezbătute în cadrul consfătuirilor din învățămîntul preșcolar

În zilele de 28—29 decembrie 1966, atît în Capitală, cît și în toate regiunile țării, s-au ținut consfătuirile cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar. Cu acest prilej s-a discutat în plenară tema : *Rolul grădiniței de copii în pregătirea copiilor pentru școală.*

O dată cu intrarea în școală, în viața copiilor intervin aspecte noi, legate de activitatea de bază — *învățătura.* Pentru a se adapta cu ușurință noilor condiții și cerințe din școală, copiilor trebuie să li se dezvolte în grădiniță anumite însușiri, și anume : obișnuința de a învăța în mod sistematic, de a se comporta disciplinat, de a se concentra asupra temei date, de a efectua integral sarcina dată, de a răspunde la întrebarea ce li se adresează etc.

În acest scop, este necesar ca educatoarele de la grupa mare să cunoască conținutul programei clasei I, putîndu-se aprecia astfel cu mai multă precizie ce trebuie să știe copiii din grupa mare, *cum* să-și însușească cunoștințele, *cît* este bine să se intervină pentru deprinderea lor cu munca școlară. Aceste probleme deosebit de importante ale pregătirii copiilor pentru școală au făcut obiectul dezbaterilor consfătuirii.

Din referatele prezentate, cît și din cuvîntul vorbitoarelor care au participat la discuții, a reieșit necesitatea unei mai strînse legături și concordanțe între conținutul activității instructiv-educative din grădiniță (grupa mare) și școală (clasa I), în sensul asigurării continuității. În această problemă s-a arătat că mai sînt încă aspecte nerezolvate. Grădinița își asumă, în unele privințe, sarcini care depășesc cadrul ei și care în școală nu se continuă imediat, ci sînt reluate mai tîrziu, de pildă, desenul cu acuarele și unele povestiri create de copii. Școala nu continuă ceea ce s-a început în grădiniță în direcția deprinderilor igienice și de comportare civilizată, a lucrărilor practice, sau continuă sub o formă inferioară celei practicate în grădiniță, cunoașterea fenomenelor naturii (observările directe fiind înlocuite cu lectura).

Din modul cum lucrează grădinița și școala în prezent rezultă că nu se asigură o continuitate între aceste două trepte ale învățămîntului. De aceea, pentru remedierea acestei situații, se impune revizuirea programei grădiniței, cît și a clasei I, în vederea punerii lor de acord. Totodată, se cere cunoașterea reciprocă, de către educatoare și învățători, a programelor, astfel ca educatoarele să cunoască sarcinile viitoare, pe care le are copilul de rezolvat în școală, iar învățătorii să știe ce pregătire au copiii pe care-i preiau. Procedîndu-se astfel, se

va reduce timpul și efortul necesar copiilor în vederea adaptării lor la noile condiții ale clasei I.

Dezbătînd aspectele de conținut, prin variate exemple din activitatea zilnică, educatoarele au scos în evidență calitățile și deprinderile pe care le-au format copiilor în cadrul diferitelor activități, și anume: dezvoltarea spiritului de observație, a proceselor de analiză, sintează și comparație; independență în gîndire și acțiune; inițiativa creatoare și stăpînirea de sine; puterea de concentrare și perseverența în acțiune. Deci, s-a accentuat în mod deosebit asupra caracterului formativ al instrucției desfășurate în grădiniță.

Învățătorii invitați la consfătuire au apreciat în unanimitate aportul grădiniței în pregătirea copiilor pentru clasa I. Totodată, au subliniat și unele dezavantaje pe care le au în prezent, în munca lor, în condițiile cuprinderii unui număr restrîns de preșcolari în grupa mare a grădiniței. Astfel, la începutul anului, ei înregistrează un decalaj simțitor în nivelul de pregătire a copiilor, deoarece doar unii au frecventat grădinița, iar cei mai mulți nu au această pregătire. Diferența în pregătirea copiilor — sub aspectul volumului de cunoștințe și al comportării — creează greutăți în plus în munca învățătorilor.

În cadrul consfătuirilor, vorbitoarele s-au referit și la unele deficiențe ale actualei *programe* și au făcut observații critice și propuneri de îmbunătățire. De pildă, s-a arătat că este necesară revederea conținutului programei, pentru a se realiza o mai bună concordanță, pe de o parte, între aceasta și particularitățile de vîrstă ale copiilor fiecărei grupe, ținînd seama de interesele lor pentru aspectele noi ale vieții sociale, și pe de altă parte, pentru a se pune de acord programa de la grădiniță cu cea a clasei I. În acest sens, s-au făcut propuneri privind: înlocuirea unor povestiri grele cu altele accesibile înțelegerii copiilor, o mai bună succesiune a povestirilor și poeziilor în cadrul aceleiași grupe și de la o grupă la alta; înlocuirea desenului cu acuarele, care este greu și ineficace, cu desenul cu creioane colorate sau cu creioane de „tip fetru" îmbibate cu tempera; revizuirea tematicii la desen și modelaj, în sensul ordonării mai juste a sarcinilor și al stabilirii unei tematici corespunzătoare posibilităților de realizare ale copiilor etc.

Din discuțiile purtate în consfătuire s-au desprins și unele propuneri de ordin general, dar deosebit de importante pentru dezvoltarea în continuare a învățămîntului preșcolar și a îmbunătățirii metodelor de activitate cu copiii. Astfel, s-a propus *generalizarea grupei mari* în cadrul grădiniței sau înființarea anului pregătitor în cadrul școlii pentru a înlătura diferențele mari în pregătirea copiilor veniți în clasa I și pentru a satisface la timp interesul copiilor pentru scriere și citire. De asemenea, s-a cerut introducerea *mijloacelor moderne* audio-vizuale și folosirea lor curentă. S-a insistat, în mod deosebit, și asupra propunerii de a exista o mai strînsă colaborare între Ministerul Învățămîntului și Comitetul de Radio și Televiziune, pentru a stabili un program și un conținut al emisiunilor pentru preșcolari — care să poată fi audiat și vizionat în orele cînd sînt copiii în grădiniță — în orele de dimineață emisiunile de radio, iar în unele după-amieze emisiunile de televiziune cu teme accesibile înțelegerii preșcolarilor.

*

În cadrul lucrărilor pe secții, s-a dezbătut tema: *Folosirea literaturii pentru copii în activitatea instructiv-educativă.*

Din referatele prezentate, cît și din discuții a reieșit că actuala programă și anexele — care pun la îndemîna educa-

toarelor poveștile, povestirile, poeziile și ghicitorile de care se folosesc în mod curent — sînt apreciate, aducînd sprijin efectiv în activitatea lor. Cu toate acestea, s-a arătat că încă se mai resimt lipsuri în acest domeniu. Astfel, literatura folosită în scopul educării patriotice a copiilor nu-i suficient de bogată, iar cea existentă este uneori inaccesibilă înțelegerii preșcolarilor. În acest sens, s-a subliniat necesitatea de a se scrie o literatură în care să se abordeze aspecte ale vieții sociale mai apropiate de preocupările copiilor, accesibile lor, să fie abordate teme care oglindesc aspecte din viața pionierilor, din munca părinților, din activitatea revoluționară a eroilor clasei muncitoare.

Discuții vii s-au dus și în jurul problemei literaturii cu conținut realist-științific. În acest sens, s-a cerut ca literatura să redea, în mai mare măsură, aspecte ale mediului înconjurător, explicarea diferitelor faze care marchează evoluția de la materia primă la produs (aspecte care interesează pe copii în mod deosebit), explicarea cauzei producerii unor fenomene ale naturii etc.

O altă problemă pusă în discuție s-a referit la colaborarea care trebuie să existe între cadrele didactice din învățămîntul preșcolar și Editura tineretului, ca și la colaborarea dintre acestea și scriitori. O mai bună rezolvare a acestor probleme ar duce la informarea la zi a educatoarelor cu noutățile care apar, iar cadrele didactice și-ar putea aduce contribuția în discutarea, la nivelul editurii sau în presă, a temelor abordate de scriitori și a formei de realizare a operelor literare. Totodată, scriitorii ar cunoaște preocupările și interesele copiilor de vîrstă preșcolară, și-ar îmbogăți tematica creațiilor lor literare.

În discuții, s-a abordat și problema ilustrațiilor din lucrările destinate copiilor. În cuvîntul lor, educatoarele s-au referit la calitatea necorespunzătoare a ilustrațiilor din unele cărți de povești, povestiri și poezii, ca și din revistele pentru copii. În legătură cu această problemă, s-a arătat că realizarea artistică a ilustrațiilor din cărțile *Capra cu trei iezi*, *Motanul încălțat*, *Fata moșului și fata babei*, *Punguța cu doi bani*, apărute în ultima vreme, este deficitară, ceea ce le face de nefolosit în activitatea instructiv-educativă. Formele, ca și coloritul nu sînt stilizate, ci caricaturizate. Educatoarele au cerut ca desenele să fie cît mai aproape de realitate, întrucît contribuie direct la cunoașterea mediului înconjurător; ilustrația să ajute pe copil în formarea reprezentărilor despre realitate. Revista „Arici pogonici", cu toate că este destinată copiilor preșcolari, prezintă în paginile ei o îngrămădire de desene urîte, care obosesc copiii și nu contribuie la educația lor artistică. Pentru ca ilustrația să contribuie la înțelegerea textului, s-a sugerat să se evite aglomerarea de desene și să se prezinte momentul principal al textului. În cuvîntul lor, educatoarele au solicitat redacțiilor Editurii tineretului și celor ale publicațiilor pentru copii să militeze pentru îmbogățirea formei de prezentare a cărților cu povești, care au menirea să contribuie la formarea gustului pentru frumos al preșcolarilor.

FLORICA ANDREESCU,
SILVIA DIMA

Psihologie generală*

Dificultățile în realizarea unei opere științifice nu sînt numai, după cum s-ar putea crede, de natură științifică, cum ar fi, de pildă, formularea precisă a problemei, elaborarea ipotezei, alegerea metodei de lucru, procesul de determinare și descriere a faptelor, interpretarea și sistematizarea rezultatelor, elaborarea lor cantitativă etc. Lucrarea suscită și *probleme de stil, de redactare.* Stilul lucrării variază în funcție de natura problemei puse, obiect al cercetării, de amploarea și nivelul acesteia, de metoda folosită și altele. „Cercetarea științifică — s-a spus — este un dialog între spirit și natură". Redactarea unei cărți implică o semnificație în plus: ea este un dialog între autor și cititor. Cînd scrii ceva pentru tipar, ai în vedere un interlocutor, la fel ca și în pregătirea unui curs sau a unei *conferințe.* În funcție de întregul context al situației, îți adaptezi volumul, nivelul și modul de expunere. Uneori, asemenea scop nu apare din titlul sau prefața lucrării; cartea își găsește atunci treptat — fie singură, fie cu ajutorul interpretului-recenzent — cititorul pe măsura ei.

Cartea ni se înfățișează totdeauna ca purtînd un mesaj determinat: de a expune starea actuală a științei sau a anumitor probleme cu istoricul lor, de a deschide perspective și căi noi de cercetare; ea poate avea profil de manual, tratat, curs, monografie, studiu, eseu etc.

Titlul *Psihologie generală*, fără alte determinări suplimentare, implică virtual o masă largă de cititori.

Într-un fel judeci un manual sau tratat și altfel un curs; anumite cerințe le adresezi unui manual, obligat să respecte o programă analitică oficială și altele se impun unui volum menit să servească de auxiliar bibliografic în materia respectivă.

Am socotit necesare aceste considerații introductive pentru că o apreciere critică implică să fie stabilite, cunoscute, intențiile autorului, finalitatea lucrării.

*

Cred că nu greșim dacă, în lipsa altor determinări suplimentare, considerăm volumul *Psihologie generală* ca manual de nivel universitar, carte destinată mai ales studenților de la secția de psihologie (căci nu avem în țară decît o singură asemenea secție, în Capitală) a Universității. Aceasta înseamnă că lucrarea trebuie să cuprindă — și cuprinde de fapt — toate cunoștințele din domeniul psihologiei generale considerate azi ca fundamentale, obiective, științifice, adică verificate, certe, unanim acceptate de

---

* *Psihologie generală*, sub redacția prof. Al. Roșca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România. Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

psihologii de azi. Aceasta mai înseamnă pentru noi că faptele au fost supuse unui examen științific, materialist-dialectic. Faptele psihice au fost totdeauna raportate la baza lor fiziologică și la condiționarea lor social-istorică. Respectul față de fapte și normele riguroase ale experimentului, față de exactitate și precizie în exprimarea matematică a rezultatelor, explică stilul științific al lucrării și situează manualul printre cele mai bune lucrări de această natură apărute pînă în prezent la noi și în străinătate.

Este clar că asemenea lucrări nu se pot realiza la un înalt nivel și la un înalt grad de amploare adecvat decît în echipă. Fiecare colaborator * din colectivul organizat de Al. Roșca are deja conturat un profil de specialist în explorarea complexului domeniu al vieții psihice. Marele merit al prof. Al. Roșca, afară de contribuția sa personală și masivă la cuprinsul volumului, este aceea de a fi realizat, ca redactor al lucrării, unitatea necesară privind nivelul, compoziția și stilul lucrării.

Ne dăm seama că redactorul lucrării a procedat în mod deliberat fixînd manualului profilul pe care îl are. N-ar avea sens să cerem cuiva ceea ce nu și-a pus în gînd să facă sau — mai mult — ceea ce și-a pus în gînd *să nu facă*. Ținînd seama, totuși, că la noi lipsesc manualele în numeroase ramuri ale psihologiei, precum și de faptul că un asemenea manual este menit să servească unui student și de la alte secții sau facultăți, s-ar cere, poate, ca în acest manual de *psihologie generală* să existe, măcar sub formă de sugestii și sumare deschideri de perspectivă, informații suplimentare de ordin *teoretic*: filozofic, istoric, literar, sociologic și *practic*: pedagogic, clinic, industrial, juridic. Cred că asemenea referințe, care ar putea fi introduse ca lectură facultativă, *cu petit*, ar suscita — prin contactul lor mai strîns cu viața — un interes și mai mare pentru problemele de psihologie generală și teoretică.

În ceea ce privește proporționarea materialului care reflectă în același timp, pe lîngă alți factori, și importanța acordată problemelor, cred că ea ar putea fi echilibrată mai mult în sensul creșterii ponderii acordate funcțiilor superioare. Capitolul *Senzațiile*, împreună cu partea acordată fiziologiei, ocupă 89 pagini, în timp ce *Gîndirea*, *Afectivitatea* și *Personalitatea*, la un loc, sînt expuse în 87 pagini.

S-ar putea răspunde că lucrării, nefiind manual oficial, nu i se pot impune dimensiunile potrivite numărului de ore prevăzute pentru fiecare capitol în programa analitică a Ministerului. Totuși, cu toate că precizia științifică a descrierilor și explicațiilor psihologice diminuează pe măsură ce ne ridicăm spre niveluri mai complexe ale vieții psihice, în aceeași măsură, poate, sporește și interesul pentru aceste domenii încă insuficient explorate. Atacarea lor este utilă, dinamizantă, cu atît mai mult cu cît prudența și rezerva noastră ca oameni de știință ne obligă să marcăm hotarele între certitudine, teren ferm al cunoștințelor și zona ipotetică, de incertitudine a acestora.

Chiar în expunerea riguroasă a prezentului manual nu au putut fi evitate unele controverse încă neelucidate. Astfel, capitolul, destul de dificil, al afectivității lasă pe cititor nelămurit, datorită, desigur, terenului fugitiv al faptelor și al terminologiei cu privire la caracterul adaptativ al emoțiilor sau la na-

* Autorii volumului sînt următorii: prof. dr. docent Anatolie Chircev, lector Valer Mare, conf. dr. Paul Popescu-Neveanu, lector Ion Radu, prof. dr. docent Al. Roșca, conf. dr. Mariana Roșca, lector dr. Ana Tucicov-Bogdan, prof. dr. docent Beniamin Zörgö.

tura afectelor. Poziția autorului apare aici mai puțin sigură și uneori chiar contradictorie.

Cu toate că atitudinea autorului cu privire la tipologiile constituționale o consider justă, științifică, cred că, în interpretarea temperamentelor, s-a acordat prea mare importanță explicației neurologice și prea puțin factorului endocrin (mai precis: *neuroendocrin*). S-ar fi putut mai bine pune în valoare astfel și capitolul *Mecanismele fiziologice de bază ale activității psihice*, care conține și informații necesare de ordin endocrinologic. Ne-am așteptat cu atît mai mult la aceasta, cu cît autorul capitolului al treilea afirmă că „glandele endocrine sînt reglate de sistemul nervos și invers, funcțiile nervoase se află sub influența sistemului hormonal" (p. 69). Dacă este adevărat ceea ce afirmă autorul în acest capitol, înseamnă că și temperamentele nu pot fi explicate aproape exclusiv prin factorul nervos.

Deși capitolul de fiziologie ne apare prea dezvoltat față de celelalte, de pură psihologie, cred că noțiunea de *cronaxie* merită amintită măcar, cu scopul de a se semnala ideea corelației dintre intensitatea și durata excitației.

Consider ca merituoasă inițiativa introducerii în manual a capitolului despre motivație, cheia înțelegerii personalității, afectivității, activității voluntare, atenției și altor funcții psihice. De asemenea, completarea volumului cu *Metoda statistică de prelucrare a datelor* este deosebit de utilă și este realizată cu pricepere, atît în privința selecției informației, cît și a sistematizării și expunerii datelor. Ne miră însă faptul că acestei părți nu i s-a acordat decît un rol de „apendice", cînd putea figura foarte bine în rolul de capitol independent sau în cadrul capitolului despre metode.

Cu toate că manualul conține unele informații de ordin etimologic privind unii termeni tehnici de psihologie, credem că era nevoie de generalizat această măsură cu important efect educativ asupra gîndirii și limbajului tînărului. Sînt numeroși termeni care merită să fie deslușiți etimologic, ca de exemplu: picnic, schizotim, ciclotim, leptosom, endomorf, supraliminar, eidetic ș.a.

N-ar fi rău, credem, dacă autorii ar examina posibilitatea introducerii unor chestionare recapitulative la sfîrșitul capitolelor, privind ideile principale ale fiecărui capitol. Dacă asemenea măsură ar micșora efortul de a desprinde în mod independent ideile principale ale capitolelor, ea ar ajuta cel puțin la fixarea acestora și la *controlul* cunoștințelor însușite. De asemenea, introducerea la sfîrșitul manualului a unui sumar vocabular psihologic ar fi foarte utilă pentru formarea la studenți a unei terminologii psihologice adecvate. La fel, ni se pare că o listă bibliografică mai amplă, la sfîrșitul cărții, ar constitui și ea un stimulent pentru lărgirea informației studentului, mai mult decît citirea numai a numelui în textul lucrării. Am dori, apoi, să avem mai multe cărți — printre care am număra și *Psihologia generală* — care să ne permită, cu ajutorul unui „index", o consultare rapidă și comodă a conținutului volumului.

Ne dăm seama că dezideratele menționate se adresează mai mult Editurii decît autorilor; ele pun probleme de natură tehnică, editoriale, dar cred că și Editura este de acord că valorile de ordin instructiv-educativ trebuie să primeze.

Cele expuse mai sus exprimă opinia unui profesor cu anumită experiență științifică și didactică. Această opinie, însă, conține, în mod inevitabil, o doză de subiectivitate, mai ales cînd se referă la calități mai complexe, de natură *didactică*. Aprecierea unor asemenea calități ar trebui să se facă pe baza unei metode obiective, științifice. Se înțelege că un profesor cu o bogată experiență

didactică (care nu este identică totdeauna cu experiența îndelungată) este în măsură să aprecieze în mod satisfăcător accesibilitatea, valoarea instructiv-educativă a unui manual. Aceste aprecieri, totuși, sînt cu greu demonstrabile. Numai verificarea în practica didactică a unui manual, determinarea „informației inverse" („feed-back") ne poate da certitudinea calităților presupuse. S-ar cere o metodă prin care să se poată izola — din complexul de factori, care contribuie la asimilarea cunoștințelor predate și cuprinse în manualul folosit de elev sau student — *factorul manual.*

★

Opiniile exprimate aici sînt departe de a diminua ceea ce este bun, valoros, în manualul prezentat. Am convingerea că manualul apărut sub redacția prof. univ. Al. Roșca va contribui la formarea unei imagini corecte a tineretului studios și a oamenilor noștri de cultură despre natura și importanța complexei discipline a psihologiei, stimulînd noi cercetări creatoare pe acest spinos dar pasionant teren de explorare a vieții psihice.

VASILE PAVELCU

Pedagogia*

Apărut de curînd, manualul de față a fost primit cu mult interes de către elevii și profesorii liceelor pedagogice. Este de fapt primul manual original de pedagogie generală destinat liceelor pedagogice apărut de la reforma învățămîntului, dacă facem abstracție de cele două ediții ale manualului de pedagogie pentru învățămîntul superior, de care ne-am folosit și noi pînă acum, lucrare a colectivului de la catedra de pedagogie a Universității din Cluj.

Utilizarea în munca școlară, ca și lectura comparativă, a acestui manual permite constatări și observații ce s-ar putea reține de către autori și de către cei ce-l mînuiesc în mod frecvent, impresia generală fiind că ne aflăm în fața unei lucrări calitativ superioare celor anterioare.

În primul rînd, se poate constata grija autorilor de a prezenta un manual care să corespundă tuturor cerințelor pedagogice. Întocmit în conformitate cu programa școlară actuală, cuprinde o expunere sistematică a noțiunilor de bază ale pedagogiei generale, respectînd în bune condiții logica internă specifică acestui obiect. În cadrul capitolelor, care formează un tot unitar, noțiunile și definițiile cu care se operează sînt clar formulate, accesibile, cu economie de termeni și de stil, reușindu-se o mai bună determinare a acestora decît în manualele precedente.

Apreciind fiecare capitol, se poate reține unitatea lui, caracterul sistematic al expunerii noțiunilor ușurînd astfel înțelegerea textului de către elevi. La sfîrșitul fiecărui capitol sînt formulate întrebări, bine gîndite în raport cu întregul conținut, care cer nu numai însușirea conținutului, dar și un efort de gîndire, stimulînd în cele mai bune condiții munca independentă a elevilor, în sensul stabilirii unor noi legături între părțile materialului învățat.

Din punct de vedere teoretic, deși nu aduce noutăți față de studiile și cerce-

* V. Tîrcovnicu și V. Popeangă, *Pedagogia, manual pentru liceele pedagogice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

tările publicate, ca și față de manualul de pedagogie pentru învățămîntul superior amintit mai sus, prezentul manual are meritul de a expune într-un mod clar, accesibil — și bineînțeles științific — tezele de bază ale pedagogiei socialiste. Acest fapt se poate constata în capitolele I și II, unde sînt tratate noțiunile principale ale pedagogiei, educației, instrucției și învățămîntului ca și în capitolul III, *Educația și dezvoltarea copiilor*. Aici, autorii ne conving de rolul predominant pe care îl are educația în dezvoltarea copiilor, mînuind cu precizie noțiuni și raporturi mult controversate, fără a mai relua analiza unor poziții și curente din istoria pedagogiei, folosind în mod fericit datele psihologiei copilului, dar fără a se substitui acestei discipline.

Considerăm un merit al manualului modul în care sînt tratate problemele teoretice din primele trei capitole, de fapt *Bazele generale ale pedagogiei*, deoarece aici sînt cuprinse problemele de principiu ale pedagogiei marxiste, bazele ei filozofice, aceasta permițînd elevilor liceelor pedagogice să-și formeze o imagine cît mai clară despre educație și convingeri optimiste despre rolul ei în viața individului și a societății.

De un succes asemănător se bucură și tratarea altor capitole, de exemplu *Didactica*, dar mai ales a capitolului IX — *Educația elevilor în spiritul moralei comuniste*, problemelor educației morale atribuindu-li-se o extindere mai mare în raport cu celelalte laturi ale educației comuniste multilaterale, ținîndu-se seama de hotărîrile organelor de partid și de stat în problemele de educație morală a tineretului, dar și de experiența practică și de cerințele vieții noastre socialiste. Capitolul este bine organizat, sistematic, evitîndu-se formulările vagi ori schematismul atît de frecvent în acest domeniu.

Tot pe linia ținutei științifice mai putem remarca justa îmbinare între noțiunile de pedagogie generală și cele de istoria pedagogiei, contribuind astfel la înțelegerea problemelor în perspectivă istorică și fără a se face abuz de datele istoriei pedagogiei. Aceasta a permis tratarea în cele mai bune condițiuni a capitolului I, unde educația și principalele ei trăsături sînt expuse pe baza concepției materialismului dialectic și istoric, evitîndu-se încărcarea acestui capitol cu date în plus de economie politică, sociologie, filozofia culturii etc. Aceeași remarcă se poate face și despre capitolul *Lecția*, unde problema istoricului activității instructiv-educative pe bază de lecții a fost realizat în aceeași manieră.

Preocupați de o ținută modernă, actuală, a lucrării, autorii folosesc orice prilej pentru a lămuri problemele în lumina celor mai noi discuții și lucrări teoretice și metodice. Această preocupare nu se reduce numai la referiri privind utilizarea mijloacelor tehnice moderne audiovizuale, sau învățămîntul programat, ci, este prezentă și la tratarea educației intelectuale. Este primul manual de pedagogie care face acest lucru! Chiar dacă extensiunea acestui capitol nu e prea mare, se lămurește problema conținutului educației intelectuale, ca și a mijloacelor prin care se realizează ea în procesul de învățămînt. Aici se dă atenție cuvenită formării bazelor concepției științifice despre lume la elevii din școala generală.

Trebuie să arătăm totuși că manualul suferă și de unele neajunsuri. Privit în ansamblu, modul cum au fost dozate problemele pe capitole și „rezolvate" lasă impresia unei inegalități. Astfel, unele aspecte, prin modul în care au fost amintite numai în treacăt, ca și prin locul unde au fost plasate, pot fi considerate fie ca lipsind din manual, fie ca insuficient lămurite. Așa de exemplu, chiar dacă programa nu prevede un capitol separat pentru *educația politehnică*, a ceastă latură a educației comuniste multilaterale, ci este numai amintită în capi-

tolul II ca una din aceste laturi, nu ne putem mulțumi cu expedierea acestei probleme în 30 de rînduri, în timp ce educației morale i se consacră 103 pagini. Aceasta cu atît mai mult cu cît în acest domeniu sînt numeroase cuceriri moderne pe linia legării teoriei de practică. Chiar actuala programă, prin modul de tratare a *Educației politehnice și pentru muncă* lasă să se înțeleagă importanța acestei laturi și legătura ei strînsă cu educația intelectuală, fizică și morală și chiar estetică.

Este omisă și problema *orarului* pe care programa o prevede la capitolul VII — *Conținutul învățămîntului* — după ce vorbește despre manuale, indicînd și necesitatea tratării cerințelor pedagogice cu privire la întocmirea orarului școlar. Este adevărat că se amintește despre orar la capitolul *Pregătirea învățătorului pentru lecție* și la capitolul *Conducerea și administrarea școlii*, dar nu în conformitate cu cerințele programei școlare.

De o soartă asemănătoare au parte și *excursiile și vizitele*, pe care programa le amintește la subcapitolul 3 din capitolul IX *Alte forme de organizare ale procesului de învățămînt*, astfel: a) excursiile și vizitele, b) studiul individual al elevilor și temele pentru acasă, și c) activitatea individuală a învățătorului cu elevii.

Dacă problema studiului individual al elevilor este amintită la subcapitolul *Asigurarea progresului la învățătură al tuturor elevilor*, nu înțelegem de ce s-a omis complet problema atît de importantă a excursiilor și vizitelor? E greu de admis această omisiune, mai ales că excursiile și vizitele puteau fi amintite și la metodele de învățămînt și la tipurile de lecții (Lecția-excursie, de exemplu). În manual sînt amintite la capitolul *Activitatea în afară de clasă și extrașcolară*, ca o formă a acestor activități, dar programa este de altă părere, tratîndu-le acolo unde este cazul, ca mijloace didactice. De altfel, acolo unde sînt amintite, excursiile și vizitele sînt expediate într-un paragraf de 6 rînduri. Asemenea omisiuni sau moduri proprii de rezolvare credem că se datoresc faptului că autorii au pus accentul pe problemele metodice mai mult decît pe cele ale pedagogiei generale. În multe locuri, ai impresia că te afli mai mult în fața unei lucrări de metodică, de pedagogie aplicată, decît de pedagogie generală. Acest aspect metodic este dat, credem de insistența asupra unor posibilități de rezolvare a problemelor, mai mult decît asupra justificării teoretice, principale, a unui anumit procedeu sau metode. Această situație este întărită și de unele formulări cu intenție normativă: „trebuie să", de care se face abuz în unele părți, pe multe pagini apărînd de 4—5 ori, în special la didactică: (vezi paginile: 168, 176, 179 etc.), chiar dacă uneori este înlocuit prin „e necesar", „e bine să" etc.

Mergînd pe această linie, uneori se ajunge la situații echivoce care, desigur, nu contribuie cu nimic la clarificarea problemei. Astfel, la pag. 169, se poate citi: „Unele cadre didactice obișnuiesc să... altele obișnuiesc să...". „Fiecare din aceste procedee este bun...", fără să se arate cum și în ce condiții, sau să se justifice valoarea unui anumit procedeu în raport cu altul.

Tot din cauza aspectului amintit mai sus, uneori se exprimă puncte de vedere ce pot avea valoare într-un caz sau altul, chiar într-un anumit număr de cazuri, dar care cu greu pot fi ridicate la pretenția de regulă generală. Așa se prezintă situația cu planificarea materiei la clase simultane, cu evitarea clarificării problemelor planificării la capitolul *Pregătirea pentru lecție* și transferarea ei la *Planificarea muncii în școală*, unde se putea insista asupra planului general de muncă din școală și a planurilor speciale din școală etc.

Chiar și tratarea capitolului *Metodele de învățămînt* are un aspect „metodic".

Credem că numai așa se poate explica clasificarea tuturor metodelor de învățămînt în numai două grupe: a) metode de predare și b) metode de control și apreciere (pag. 128). Numai cu cîteva pagini mai departe, autorii vorbesc despre exerciții ca „metodă principală pentru formarea deprinderilor" (pag. 145). Atunci, această metodă în care din cele două grupe se încadrează? Poate că era mai corect să se țină seama de sarcina didactică, de care autorii vorbesc deseori, și dacă se face o clasificare a metodelor de învățămînt, să se facă în funcție de acest criteriu. În acest caz s-ar fi găsit loc și pentru metode, ca: lucrările de laborator, exercițiile, munca independentă cu manualul și cu cartea și altele, care cu greu pot intra în strîmta clasificare anunțată la începutul capitolului. În fond, după ce criteriu a fost făcută?

În încheiere, mai semnalăm unele lipsuri în ce privește formularea unor fraze, lipsuri care fac ca pe alocuri manualul să piardă din claritate și să îngreuieze înțelegerea din partea elevilor. Pentru aceasta considerăm că la o viitoare ediție este bine ca autorii să țină seama de cele semnalate, refăcînd unele fraze și paragrafe mai puțin clare, ca de exemplu cele de la pagina 13 — paragraful 2, p. 29 — paragraful 3, p. 178 — paragraful 3 etc.

Cu siguranță că o mai mare atenție s-ar fi dat exprimării, finisării acesteia pînă la măiestrie, așa cum cere tradiția manualului școlar în țara noastră, dacă acest manual ar fi ieșit dintr-un concurs și nu dintr-o comandă exclusivă.

Prof. VALER POPA
Liceul pedagogic
CLUJ

Psihologia diferențială a adolescenței*

În lucrarea de față, Bianka Zazzo, elevă a lui Wallon, actualmente conducătoarea sectorului de cercetare a adolescenței din cadrul „Centrului național de cercetări științifice (C.N.S.R.)" din Franța prezintă un studiu experimental despre adolescență, făcînd totodată și un istoric al diferitelor concepții dominante în această problemă.

Introducerea chiar în titlul lucrării a termenului de „psihologie diferențială" constituie o primă indicație a unei orientări deosebite în tratarea adolescenței — privită ca o problemă diferențială, în funcție de societatea în care se dezvoltă, și înăuntrul societății în funcție de grupul căruia îi aparține individul, nu ca un fenomen universal valabil, redus la aspectele biologice și psihologice. Psihologia diferențială — denumire folosită în 1900 de către W. Stern — se ocupă de studiul comparativ al diferențelor psihologice dintre indivizii umani, din punctul de vedere al variabilelor interindividuale în cadrul grupului omogen și al variabilelor intergrupuri, ultimele fiind diferite ca vîrstă, sex, mediu social sau rasă.

Autoarea deosebește, după Wallon, psihologia comparată de psihologia diferențială prin aceea că prima studiază diferențierile pornind de la o realitate deosebită, pe cînd a doua cercetează diferențele orientîndu-se după asemănări.

* Bianka Zazzo, *Psychologie différentielle de l'adolescence. (Psihologia diferențială a adolescenței)*, Presses universitaires de France, Paris, 1966, 402 p.

Această observație, ni se pare insuficientă față de sfera mai largă a psihologiei comparate, care include, între altele, mai ales în fazele ei de constituire, și asemănările și deosebirile dintre manifestările psihice ale animalelor și acelea ale omului.

În istoricul problemei adolescenței, se arată că Aristot a formulat pentru prima dată aspectele psihologice ale transformărilor pubertare. J. J. Rousseau, definind adolescența ca o nouă naștere și subliniind apariția crizei, a conflictului cu societatea, a deschis un orizont larg de cercetări psiho-pedagogice, furnizînd în același timp, un vast material de inspirație beletristică. Stanley Hall, în *Adolescence (Adolescența*, 1904), abordează problema comportamentului adolescentului ca un epifenomen al pubertății, cu o serie de caracteristici psihologice extrase dintr-o populație de studenți și elevi provenind dintr-o zonă socio-culturală similară.

Prin studiul său din 1928, intitulat *Coming of age in Samoa* (majoratul în Samoa), Margaret Mead, furnizează argumente care contrazic existența unor manifestări declanșate direct din transformările pubertare, așa cum au fost ele tipizate în trecut, în formulări universal valabile, afirmînd de data aceasta, implicațiile mediului socio-cultural. Etnografii, sub influența diferitelor curente sociologice, au contribuit la conturarea unor noi perspective, limitînd totuși formulările lor la exprimări globale, de opunere a culturii primitive culturii occidentale. Psihanaliștii, la rîndul lor, consecvenți cunoscutei lor teze asupra rolului sexualității și a apariției ei anterioare pubertății, cît și prin precizarea vîrstei de formare a personalității în primii ani de viață, „au distrus metafora inutilă a ruptuni dintre adolescent și adult" (p. 7). Eduard Spranger, în cartea sa, al cărui ecou s-a extins mulți ani după apariția ei în 1928 *(Psychologie des Jugendalters — Psihologia adolescenței)*, distinge mai multe tipuri de adolescenți și mai multe feluri de evoluții posibile, fără ca fenomenul de criză să fie necesar. În ultimul timp, interesul pentru studiul adolescenței s-a accentuat, diversificîndu-se în preocupări, grupate de autoare, după John E. Horroks în: a) studii privind creșterea fizică; b) cercetări referitoare la dezvoltarea socială și afectivă în raport cu formarea persoanei; c) investigații consacrate inteligenței și problemei învățării din timpul adolescenței.

În concluzie, se arată că toate aceste lucrări admit mediul social ca un element de favorizare a unor trăsături „specifice și eterne" (p. 5) ale adolescenței.

Anticipînd asupra concluziilor finale, Bianka Zazzo își definește poziția astfel: „Perspectiva noastră este net diferențială, ea vizează să scoată în evidență deosebirile psihologice dintre categoriile diferențiate de adolescent în funcție de condițiile lor socio-culturale, condiții definind în același timp situația lor prezentă, durata învățării și modul de inserție socială" (p. 13).

În studiul adolescenței sînt precizate alte variabile, ca: durata, imaginea de sine, afirmarea de sine, integrarea socială (inserție). Abordarea diferențierilor psihologice ale adolescenților în funcție de durată, constituie un element relativ nou și demn de relevat. În concepția autoarei, deși adolescența este definită ca o perioadă de tranziție, ea se poate totuși diferenția prin durata ei, măsurată prin caracteristicile obiective, modalitățile psihologice, determinate de termenul de ucenicie stabilit pentru intrarea în viață socială. O adolescență de lungă durată este corelată cu absența determinării unui rol profesional, pe cînd o adolescență de scurtă durată înseamnă formarea directă pentru profesiune.

Reprezentarea rolului și imaginii despre sine depind de modelele și valorile produse de mediul social. Adolescența, considerată ca frontieră între copilărie și maturitate, implică o serie de procese ca pierderea vechiului rol și dobîndirea unuia nou, a unui nou status social, acțiune, adesea generatoare de conflicte, de crize și de conduite de compensare. Discrepanța provine nu numai din durată, dar și din imaginea unui viitor status social. „Conștiința este determinată, dar ea devine, la rîndul ei determinantă" (p. 20). Astfel, rolul și imaginea despre sine, factori solidari, nu se confundă, ci se află într-o relație dialectică continuă.

Metoda utilizată a fost aceea a unui chestionar scris aplicat colectiv și a unei discuții individuale (întrebări asupra persoanei proprii, asupra relațiilor familiale, asupra proiectelor profesionale). Chestionarul a fost prevăzut cu instrucțiunile necesare, fiind în același timp un apel la colaborare în rezolvarea unei probleme — un stimulent al personalității adolescentului, care apreciază încrederea și stima ce i se acordă. Redăm în traducere aceste instrucțiuni, pentru caracterul lor de incitare a interesului subiectului: „Există în general, o tendință de a opune pe tineri și tinere adulților, atît din punct de vedere al intereselor lor, cît și al trăsăturilor lor de caracter. De asemenea, se confruntă adesea caracterul feminin cu acela masculin. Vrem să știm care sînt în realitate, după voi, tendințele de caracter și conduită ale tinerilor (fete și băieți), în comparație cu tendințele adulților (bărbați și femei). Faceți o cruciuliță pe coloana grupelor (băieți, fete, bărbați, femei), marcînd în dreptul fiecărei tendințe de caracter la ce grup se află mai pronunțată" (p. 35).

Tendințele care trebuie să fie marcate diferențial sînt în număr de 33 și cuprind și întrebări de control privind sinceritatea răspunsurilor. Așa, de pildă, se solicită diferențierea celor patru grupuri din punctul de vedere al îndrăznelii, preferinței pentru risc, reflecțiilor adînci, tendinței de a avea opinii originale, revoltei împotriva nedreptăților sociale, acceptării noului, toleranței, intransigenței, dorinței de libertate, independenței, siguranței de sine, sociabilității, solicitudinii, sensibilității la opiniile altora despre el, importanței acordate frumuseții fizice, interesului pentru viața de familie, entuziasmului pentru un ideal, încrederii într-o dragoste unică, subordonării sentimentelor rațiunii, tendinței de a se ocupa mai mult de sine etc.

Chestionarul a urmărit să stabilească *autodefinirea diferențială a grupului din* care face parte adolescentul, adică „imaginea despre noi", în comparație cu „imaginea despre alții". Metoda chestionarului a fost completată cu interogația verbală, interviu, în care aprecierile stereotipizate au fost înlocuite prin introducerea analizei experienței proprii a subiectului, urmărindu-se diferențierile succesive. Intenția autoarei nu se îndreaptă către o disociere — din necesități de analiză — a percepției despre sine (imaginii despre sine), care se formează în mod progresiv în funcție de imaginea despre alții, de modelele reale sau imaginare, ci urmărește să stabilească caracteristicile individuale determinate de cuceririle, eșecurile și aspirațiile personale.

Factorul socio-cultural a fost principiul de bază al comparației din acest studiu diferențial al adolescenței. Subiecții au fost aleși din patru grupuri: liceeni, normaliști, ucenici și salariați. Alți factori luați în considerare au fost vîrsta și sexul. Factorul vîrsta a fost subliniat pentru marcarea anumitor atitudini cu aspect evolutiv, în funcție de grupul socio-cultural. Diferențele de sex n-au fost studiate ca variabile indepen-

dente, ele fiind după autoare, dependente de mediu social în care se operează. „Factorul sex trebuie considerat, deopotrivă, social și biologic, dacă nu, cu precădere, „social" (p. 45).

Adolescenții studiați proveneau din medii diferite (7,7% muncitori, 20,9% funcționari necalificați și mici meseriași, 32,3% funcționari calificați, 11,8% mari comercianți și industriași, 26,4% diverse profesiuni).

Rezultatele cercetării scot în evidență procesul de afirmare de sine, urmare logică a perceperii conștiente a persoanei proprii, fenomen caracteristic adolescenței și în funcție de un status divers determinat de condițiile mediului social și de nivelul cultural. Indicii de separare între adolescenți și adulți nu sînt considerați ca trăsături izolate, ci ca portrete psihologice, iar variațiile constatate sînt interpretate drept gradații de intensitate ale unui fond comun.

Analiza rezultatelor anchetei mai arată că afirmarea de către adolescent a schimbării intervenite în viața sa este o consecință a modificării (deteriorării) raporturilor dintre adolescenți și părinții acestora. Cei care afirmă „schimbări mari" sînt mai ostili față de părinți, ceea ce relevă începuturile considerării critice a situației familiale prezente. În același timp, această categorie — formată mai ales din liceeni — dovedește un sentiment mai accentuat al diferențierii în comparație cu alții, pe cînd ucenicii nu declară că se disting de ceilalți băieți de vîrsta lor. Raportarea la sine și diferențierea de alții își au originile în dorința de a se afirma, de a se particulariza, acordînd o mai mare semnificație persoanei proprii, prin singularizarea eului. Acest fenomen este mai pronunțat la tinerii cu un nivel cultural superior.

Un alt aspect al formelor de manifestare a afirmării de sine îl constituie felul în care adolescenții înțeleg intrarea lor în viață. Majoritatea liceenilor și normaliștilor (57% dintre cei cercetați) optează pentru separarea de părinți, dar ucenicii și salariații, cu o majoritate de 67%, preferă traiul în comun cu părinții. Dorința de viață independentă mai cunoaște o creștere progresivă în funcție de profesiunile părinților: 58% dintre adolescenții cu familii muncitorești doresc să rămînă cu părinții lor; aceeași dorință o au 52% adolescenți din clasele mijlocii, iar din celelalte profesiuni, numai 37%. Aceste date dovedesc că nu poate fi vorba de legături afective, ci de o concepție diferită asupra autonomiei, asupra independenței.

Durata mai mare de școlarizare a liceenilor, cu o mai mare incertitudine pentru viitorul lor și starea lor actuală, provoacă crize mai puternice, „ruperi de personalitatea lor", necunoscute la celelalte categorii de tineret. Liceenii, într-o măsură oarecare și normaliștii, își revendică libertatea față de adult în virtutea unei maturități morale. Pe de altă parte, ucenicii și salariații, avînd un început de independență materială, se integrează printr-o continuitate, fără conflict, în noul lor status social. Diferențierea dintre sexe cunoaște multiple variații, în care componentele de mediu și nivel cultural determină deosebirile în grupul respectiv.

Studiul despre adolescență prezentat de Bianka Zazzo este deosebit de interesant și sugestiv, atît prin metoda combinată și tehnica folosită în cercetare, cît și prin sesizarea unor noi trăsături importante ale adolescenței, dar mai ales prin interpretarea diferențială a datelor în funcție de mediul social și nivelul cultural.

CONSTANTIN ZAHIRNIC

Biblioteca Oraș
Sibiu.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii și cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43416 Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 10398

I 3979

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

3

ANUL XVI

MARTIE, 1967

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XVI • MARTIE • 1967 • Nr. 3

1990

(97)

- IUI 2005

- IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚĂ FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

f 3979.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Revista de pedagogie

3

ANUL XVI 1967

MARTIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Stanciu Stoian : Probleme ale modernizării învăţământului 3

Dumitru Salade, Rodica Ciurea-Codreanu : Potenţele educative ale mijloacelor audio-vizuale 15

Ioan Cerghit : Consideraţii psiho-pedagogice cu privire la metodica folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale în procesul de învăţământ . . 25

G. Munteanu, V. Goia, R. Stan : Contribuţii la metodica utilizării mijloacelor tehnice-vizuale 35

I. Cerghit, V. Creţu, T. Mirescu, E. Dimitriu, S. Fumărel : Date experimentale privind eficienţa mijloacelor moderne audio-vizuale . . . 45

Valentina Vişan : Contribuţia filmului la sporirea eficienţei lecţiei în învăţământul agricol 55

T. Mirescu, S. Fumărel, A. Carabogdan : Folosirea filmului la lecţiile de botanică 65

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Emilian Dimitriu : Procesul de comunicare la lecţiile în care se folosesc mijloacele audio-vizuale 74

Emil Păun, Eugenia Păun : Aspecte ale raportului dintre mijloacele tradiţionale de învăţământ şi cele audio-vizuale moderne 82

Teodor Gh. Mucică : Asigurarea condiţiilor didactico-materiale în vederea promovării mijloacelor moderne în procesul de învăţământ . . . 88

DIN PRACTICA ŞCOLII NOASTRE

Simion Morărescu, Adalbert Tudor : Predarea limbilor străine în laboratoarele audio-vizuale de tip clasă 96

Stela Marcu : Utilizarea mijloacelor audio-vizuale la clasele I—IV . . 104

Constantin Prisecaru : Însuşirea cunoştinţelor cu ajutorul filmului şi al diafilmului 111

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Virginia Creţu : Valoarea educativă a mijloacelor moderne audio-vizuale (Dezbateri în pedagogia europeană) 116

Iosif Antohi : Folosirea televiziunii în şcoala din R. F. a Germaniei . . 122

RECENZII

G. Mialaret : „Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré de l'enseignement" — „Psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale în prima treaptă a învăţământului" *(Georgeta Clara Chiosa)* . . . 129

N. M. Şahmaev : „Ispolzovanie tehniceskih sredstv v ucebnom protesse" — „Folosirea mijloacelor tehnice în procesul instructiv" *(Gheorghiţa Fleancu)* 132

* * * „L'information à travers le monde — presse, radio. télévision, film" *(Romeo Dăscălescu)* 135

* * * Predarea limbilor moderne — „Cahiers pédagogiques" — *(Marcel Saraş)* 137

James W. Brown, Richard B. Lewis, Fred. F. Harclerod : „A. V. instruction : materials and methods" *(Sandu Lăzărescu)* 140

* * * Cercetări asupra instruirii programate în revista „Programmed Learning" *(Horia Pitaru, Emilia Mantsch)* 142

8125

СОДЕРЖАНИЕ

Станчу Стоян, Вопросы модернизации обучения * *Д. Саладе, Р. Чуря-Кодряну*, Потенциальные воспитательные возможности аудио-визуальных средств * *И. Чергит*, Некоторые психо-педагогические вопросы методики применения аудио-визуальных средств в процессе обучения * *Г. Мунтяну, В. Гоя, Р. Стан*, О методике применения визуальных технических средств * *И. Чергит, В. Крецу, Т. Мирески, Э. Димитриу, С. Фумэрел*, Экспериментальные данные об эффективности аудио- визуальных средств * *В. Вишан*, Вклад фильма в повышении эффективности урока в сельскохозяйственном образовании * *Т. Мирески, С. Фумэрел, А. Карабогдан*, Применение фильма на уроках ботаники * *Э. Димитриу*, Процесс сообщения на уроках, где применяются аудио-визуальные средства *Эмиль Пэун, Еуджения Пэун*, Некоторые вопросы соотношения традиционных средств обучения и аудио визуальных современных средств * *Т. Г. Мучика*, Обеспечить дидактико-материальные условия для продвижения современных средств в учебном процессе * *С. Морэреску, А. Тодор*, Преподавание иностранных языков в аудио-визуальных лабораториях классного типа * *С. Марку*, Применение аудио-визуальных средств в I—IV классах * *К. Присекару*, Усвоение знаний при помощи фильма и диафильма * *В. Крецу*, Воспитательная ценность современных аудио-визуальных средств * *И. Антохи*, Применение телевидения в школах Ф Р Г * *Г. Миаларе*, „Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré pe l'enseignement *(Г. К. Киоса)* * *Н. М. Шахмаев*, Использование технических средств в учебном процессе" *(Г. Флянку)* * „L'information à travers le monde-presse, radio-télevision, film" *(Р. Дэскэлеску)* * Преподаванние иностранных языков : „Cahiers pédagogiques" *(М. Сараш)* * *Джэмс В. Броун, Р. Б. Льюис, Ф. Ф. Харклерод*, „A. V. Instruction : Materials and Methods" *(С. Лэзэреску)* * Исследования в области программированного обучения. По страницам журнала „Programmed Learning" *(Х. Питару, Е. Мантш)*.

SOMMAIRE

Stanciu Stoian, Problèmes de la modernisation de l'enseignement ✲ *D. Salade, R. Ciurea-Codreanu*, Le potentiel éducatif des moyens audio-visuels * *Ioan Cerghit*, Considérations psychopédogogiques concernant les méthodes d'emploi des moyens audio-visuels modernes dans le processus d'enseignement ✲ *G. Munteanu, V. Goia, R. Stan*, Contributions aux méthodes d'emploi des moyens techniques visuels ✲ *I. Cerghit, V. Creţu, T. Mirescu, E. Dimitriu, S. Fumărel*, Données expérimentales concernant l'éfficience des moyens modernes audio-visuels ✲ *Valentina Vişan*, Contribution du film à l'augmentation de l'efficience de la leçon dans l'enseignement agricol ✲ *T. Mirescu, S. Fumărel, A. Carabogdan*, L'utilisation du film aux leçons de botanique ✲ *Emilian Dimitriu*, Le processus de communication aux leçons soutenues par les moyens audio-visuels ✲ *Emil Păun, Eugenia Păun*, Aspects du rapport entre les moyens traditionnels d'enseignement et les moyens audio-visuels modernes * *Teodor Gh. Mucică*, Comment assurer les conditions didactiques et matérielles en vue de l'extension des moyens modernes dans le processus d'enseignement ✲ *S. Morărescu, A. Todor*, L'enseignement des langues vivantes dans les laboratoires audio-visuels du type salle de classes ✲*Stela Marcu*, L'emploi des moyens audio-visuels dans les classes de I-ère—IV-e (primaires) * *Constantin Prisecaru*, L'acquisition des connaissances á l'aide du film et du diafilm ✲ *Virginia Creţu*, La valeur éducative des moyens audio-visuels modernes (débats dans la pédagogie européenne) ✲ *Iosif Antohi*, L'utilisation de la télévision dans l'enseignement de a République Fédérale d'Allemagne * *G. Mialaret*, „Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré de l'enseignement" *(Georgeta Clara Chiosa)* ✲ *N. M. Şahmaev*, Ispolzovanie tehniceskih sdredstr v ucebnom proşesse" *(Gheorghiţa Fleancu)* ✲ „L'information à travers le monde — presse, radio-télévision, film" *(Romeo Dăscălescu)* ✲ L'enseignement des langues vivantes — „Cahiers pédagogiques" *(Marcel Saraş)* ✲ *James W. Brown, Richard B. Lewis, Fred. F. Harclerod*, „A. V. instruction : materials and methods" *Sandu Lăzărescu* * Recherches sur l'instruction programme dans la revue „Programmed Learning" *(Horia Pitaru, Emilia Mantsch)*.

CONTENTS

Stanciu Stoian, Questions of Modernizing Education ✲ *D. Salade, R. Ciurea-Codreanu*, Educational Potentialities of Audio-Visual Aids ✲ *Ioan Cerghit*, Educational Psychology and Audio-Visual Aids in Education ✲ *G. Munteanu, V. Goia, R. Stan*, How to Use Mechanical Visual Aids in School ✲ *I. Cerghit, V. Creţu, T .Mirescu, E. Dimitriu, S. Fumărel*, Modern Audio-Visual Aids and Their Teaching Efficiency, An Experiment ✲ *Valentin Vişan*, The Film, Its Role in Farming Classes ✲ *T. Mirescu, S. Fumărel, A. Carabogdan*, Using the Film to Teach Botany * *Emilian Dimitriu*, Communication Through Audio-Visual Aids in Class ✲ *Emil Păun, Eugenia Păun*, Aspects of the Relationship Between Modern Audio-Visual Methods and Traditional Teaching Methods ✲ *Teodor Gh. Mucică*, Ensuring Necessary Material Conditions for the Use of Modern Teaching Aids in Education ✲ *S. Morărescu, A. Todor*, Teaching Foreign Languages in Classroom Language Laboratories * *Stela Márcu*, Using Audio-Visual Aids in Grades One-Four * *Constantin Prisecaru*, Learning With the Help of Films and Filmstrips ✲ *Virginia Creţu*, On the Educational Value of Modern AV Aids, A General Debate in European Education * *Iosif Antohi*, School Television in the Federal Republic of Germany ✲ *G. Mialaret*, 'Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré de l'enseignement' (Georgeta Clara Chiosa) ✲ *N. M. Sahmaev*, 'Ispolzovanie tehniceskih sdredstr v ucebnom proţese' (Gheorghiţa Fleancu) * "L'information á travers le monde — presse, radio-télévision, film (Romeo Dăscălescu) ✲ "Teaching Modern Languages — "Cahiers pédagogiques" (Marcel Saraş) * *James W. Brown, Richard B. Lewis, Fred F. Harclerod*, "AV Instruction, Materials and Methods" (Sandu Lăzărescu) ✲ Programmed Learning Research in "Programmed Learning" (Horia Pitaru, Emilia Mantsch)

Probleme ale modernizării învăţământului

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Într-o convorbire cu un pedagog de peste graniţă, venind vorba despre modernizarea învăţământului, acesta ne-a adresat întrebarea, pe care n-o auzeam pentru prima dată : ce înţelegeţi dv. prin modernizarea învăţământului ?

La o astfel de întrebare sîntem gata să răspundem întotdeauna — şi fără să greşim propriu-zis : modernizarea învăţământului presupune actualizarea lui, la nivelul cerinţelor societăţii celei mai avansate, la nivelul, tocmai de aceea, şi al ştiinţei şi tehnicii contemporane ; modernizarea învăţământului înseamnă apoi găsirea metodelor şi procedeelor cerute de nivelul societăţii, ştiinţei şi tehnicii contemporane.

Un astfel de răspuns este se înţelege, corect, fără a fi însă definit în mod satisfăcător. Insatisfacţia — ca să zicem aşa — vine de la faptul că definiţia e oarecum atemporală, aistorică. În istoria culturii şi chiar a pedagogiei, noţiunea de modern (de la latinescul „modo", recent) a început să se folosească de la finele clasicismului antic şi mai frecvent de la finele evului mediu, din Renaştere pînă în secolul al XVIII-lea. Termenul a fost reluat apoi în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, de astă dată de către pedagogi şi oameni de şcoală în genere. Învăţămîntul modern este opus, în această epocă învăţămîntului clasic, principala sa trăsătură fiind înlocuirea parţială sau totală a limbilor clasice cu limbile şi literatura modernă.

Pe lîngă aceasta, în discuţiile — adesea în polemicile aprinse, care s-au purtat pe această temă — au intervenit şi aprecieri, judecăţi de valoare. Spiritul conservator a atribuit clasicismului, cum era de aşteptat, virtuţi şi perfecţiune, atît ca fond, cît şi ca formă ; a văzut din contră în modernism numai defecte : îndepărtare sau chiar rupere de tradiţia sănătoasă, lipsă de fond, abateri de la linia formelor pure sau socotite astfel. Modernismul la rîndul lui, de obicei mai combativ şi mai cutezător, şi-a atribuit sieşi virtuţi şi perfecţiune ; lăsînd clasicismului, în cel mai bun caz, trecutul, el s-a văzut preferatul viitorului.

În lumina acestor considerații este cazul să privim noțiunea de modernism și modernizare și azi, — modernizarea în general și modernizarea învățămîntului în special. Prin ce și cum se delimitează ea față de semnificațiile din trecut? Ce conținut trebuie să-i dăm pentru a o feri de săgețile îndreptate împotriva modernismului ori de cîte ori și-a făcut apariția în istorie și care, de fapt, îl vizează, trebuie s-o recunoaștem, și azi.

O privire retrospectivă și de ansamblu asupra problemei, așa cum o putem avea la ora actuală, credem că este necesară pentru aceasta. Și o precizare: după cum se poate deduce chiar din titlu, în cele ce urmează nu ne vom ocupa de toate problemele modernizării; nu ne vom ocupa de pildă de modernizarea conținutului (deși e cea mai importantă), ci doar de un aspect, cel metodic, — de ceea ce în mod obișnuit numim metode și tehnici noi de educație și instrucție.

2. În aplicarea unei rezoluții formulate de cea de-a XI-a Conferință generală Unesco, s-au reunit la Paris specialiști din mai multe țări, între 12—20 martie 1962, pentru a discuta asupra „noilor metode și tehnici ale educației". Unul dintre reprezentanții Statelor Unite ale Americii, Wilbur Schramm, în referatul său care avea ca titlu „Noile mijloace de învățămînt în Statele Unite", a căutat ca, în afară de situația din țara sa, să formuleze și o teorie privind dezvoltarea în general a acestora. Această încercare a stîrnit interes și este astăzi admisă de mulți ca valabilă [1].

Wilbur Schramm clasifică mijloacele de învățămînt în dezvoltarea lor în patru categorii, pe care el le socotește tot atîtea „generații" ale acestora. Acestea ar fi:

a. Prima generație s-ar caracteriza prin faptul că nu necesită nici un fel de mașină (demonstrații de obiecte, explicații la tablă, dramatizări, tablouri, hărți, grafice, expoziții etc.). Aceste mijloace sînt tot atît de vechi ca învățămîntul însuși.

b. A doua generație s-ar caracteriza prin introducerea, pentru prima dată, în procesul de comunicare a cunoștințelor, a mașinei. E vorba de mașina de imprimat. Ea a făcut posibilă apariția manualelor și a altor texte ajutătoare, în exemplare numeroase și ieftine; ea a ajutat la răspîndirea învățămîntului în mase din ce în ce mai largi.

c. A treia generație începe, după părerea autorului citat, în momentul în care omul are la dispoziția sa mașini care pot „să vadă" și „să audă" în locul lui, pentru a le folosi apoi în procesul de cunoaștere: aparatul de fotografiat, discul și banda de magnetofon, filmul, radioul și televiziunea. S-a observat — și pe bună dreptate — că mijloacele de învățămînt din această categorie au un caracter mai puțin abstract de cît cele din categoria a doua (cărțile și în genere imprimatele). La aceasta noi am putea adăuga faptul că ele pot reda mișcarea naturală a obiectelor

[1] Wilbur Schramm, *Les nouveaux moyens d'enseignement (Nouvelles méthodes et techniques d'éducation)*, Etudes et documents d'éducation, nr. 48, Unesco. Paris, 1963.

(iar cu mijloace tehnice adecvate și mișcarea încetinită, dar în ritm natural), ceea ce sporește caracterul intuitiv al contactului cu realitatea obiectivă și putința de analiză, după voie.

Mijloacele de învățămînt din cea de-a treia categorie sau „generație" au dat naștere unui capitol nou în știința educației : telepedagogia sau teledidactica. Se pun mari speranțe (pentru că deja s-au înregistrat realizări importante) în televiziunea educativă. Aceasta funcționează după cum se știe, după două sisteme diferite : sistemul circuitului închis, pe unde scurte sau cu fir, pentru o unitate școlară sau o circumscripție, și sistemul în circuit deschis, care permite oricui, în grup sau individual, să se folosească de emisiuni. S-a numit, pentru aceea, acest gen de teledidactică „învățămînt la domiciliu". Se preconizează chiar folosirea unui satelit emițător, ceea ce ar da posibilitatea unor emisiuni didactico-educative pe mari regiuni ale globului.

d. A patra generație, în sfîrșit, abia începe. Ea s-ar putea defini prin stabilirea unei comunicații sistematice între om și mașină, în procesul de cunoaștere. În această categorie intră în primul rînd laboratoarele lingvistice, instruirea sau autoinstruirea programată și calculatoarele electronice folosite în învățămînt pentru obținerea de informații foarte precise și foarte rapide.

În ce privește laboratoarele lingvistice, acestea sînt de trei tipuri : de ascultare, de ascultare și exerciții, de exerciții și înregistrare. Punînd pe elev în legătură cu pronunția corectă și vie, apoi cu propria sa pronunție, pe care o poate compara cu pronunția corectă, laboratoarele lingvistice se dovedesc foarte eficace în a deprinde pe elev destul de rapid cu vorbirea curentă a unei limbi străine. S-a spus — și nu fără dreptate — că elevii ajung să pronunțe uneori mai bine decît proprii lor profesori, care au învățat limba respectivă după metodele tradiționale.

Cît despre învățămîntul programat acesta are la bază, după cum se știe, ideea că orice materie de predat, cînd este bine închegată logic (și trebuie să se prezinte astfel), se poate împărți în cele mai mici cu putință elemente de informație, înlănțuite logic și gradat. Această operație se poate face și de specialist, dar e recomandabil ca ea să se stabilească experimental, pe un grup de elevi. Ideea programării ca atare nu este negreșit cu totul nouă ; ceea ce e nou este faptul că, prin programarea riguroasă și prin posibilitatea controlului, „toți elevii să beneficieze de anumite avantaje ale lecțiilor particulare, în condiții economice acceptabile" [2]. Cu sau fără mașini de instruire, după metoda Skiner sau cea a lui Crowder, învățămîntul programat și-a deschis drum și nu așteaptă decît să fie perfecționat și adaptat. Sau, mai degrabă, adaptat și perfecționat în cadrul fiecărei adaptări.

[2] Arthur A. Lumsdaine, *Machines à enseigner et instruction programmée*, (Études et documents d'éducation nr. 48. Nouvelles méthodes et techniques d'éducation), Unesco, Paris, 1963, p. 32.

Cînd vorbim de modernizarea învățămîntului, din punct de vedere al metodelor și mijloacelor de învățămînt, ceea ce ne interesează, negreșit, sînt mijloacele din cea de-a treia și a patra categorie. W. Schramm le-a denumit „generații", ceea ce face să se nască ideea de periodizare în evoluția lor. În parte lucrurile stau așa, dar modul cum se clasifică și mai ales cum se motivează clasificarea nu lasă impresia unei adevărate periodizări. De o clasificare este mai degrabă vorba. O periodizare justă ar trebui să țină seama de două lucruri în special : de condițiile de dezvoltare a societății, cu prefacerile ei structurale, și de dezvoltarea tehnicii, care nu e, după cum se știe, fără legătură cu prima. Dezvoltarea învățămîntului — cu periodicile lui „modernizări" — fără a se supune mecanic ritmului de desfășurare al primelor, este, fără îndoială, substanțial legată de ele. Sub acest aspect și cu aceste rezerve, clasificarea propusă poate fi luată provizoriu în considerare. O justă periodizare a evoluției mijloacelor de învățămînt este de studiat și ar merita un studiu special. Semnificația și eficiența lor nu pot fi determinate, după părerea noastră, dacă aspectul pedagogic nu va fi văzut ca parte integrantă din revoluția socială și științifico-tehnică a vieții contemporane.

Văzută la suprafață, eficiența pedagogică a fost la început mult contestată. În parte mai este și azi. S-a vorbit chiar de concurența neloială a radioului și televiziunii, care fură din timpul destinat studiului individual al elevilor. În realitate, mai mult de un fel de colaborare competitivă poate să fie vorba, în care mijloacele moderne vor cîștiga în orice caz. Problema e ca victoria lor să fie pe linia integrării lor în justa activitate didactică și fără a înlătura cu orice preț și unde trebuie și unde nu trebuie mijloacele clasice.

În anii care au trecut de la reuniunea din 1962, de la Paris, a specialiștilor convocați de Unesco, atmosfera în jurul mijloacelor moderne audio-vizuale și de învățămînt programat s-a limpezit mult. Tot din inițiativa și sub auspiciile Unesco s-au ținut în 1963, în vară, două stadii de studii practice, unul la Ramallah (Iordania) și altul la Ibadan (Nigeria). Rezultatele acestor studii s-au publicat în 1965. Ele au urmărit două lucruri : să contureze mai bine rolul mijloacelor audio-vizuale și principiile învățămîntului programat, în general ; să studieze și, pe cît posibil e, să găsească forme de adaptare a mijloacelor moderne de învățămînt la cazurile particulare, — în special la țările în curs de dezvoltare.

În ce privește prima problemă, atenția se concentrează tot mai mult pe învățămîntul programat și folosirea în ajutorul lui a mijloacelor de telecomunicații. Eficacitatea instrucției programate, văzută și ca o reluare și perfecționare a programării clasice, este aproape unanim recunoscută. Ea se întemeiază pe principii care nu contrazic, ci completează tradiția bună a școlii : activitatea elevului în conformitate cît mai mult cu ritmul său propriu ; învățămînt logic și gradat cu strictețe ; controlul imediat de întărire a răspunsului just ; obișnuința de a răspunde

corect, evitînd repetarea erorilor ce ar putea deveni deprinderi ; revizuirea periodică a ceea ce s-a învățat, în mod sistematic și complet [3].

Insistînd asupra necesității ca folosirea mijloacelor moderne de învățămînt să nu fie făcută oricum, în oricare parte a lumii, că din contră este bine să se țină seama de loc și stadiul de dezvoltare a fiecărei țări, stagiile de studii practice de la Ramallah și Ibadan invită totodată la prudență multă și la multă răbdare. „Învățămîntul programat nu e un procedeu magic... nu e un panaceu pedagogic — se spune în concluziile reuniunilor. El nu e nici mai mult nici mai puțin decît o metodă foarte sistematică de producție de mijloace de învățămînt cu adevărat eficace. Și pentru că acest material trebuie să fie elaborat cu atîta grijă, tocmai de aceea pregătirea sa cere mult timp și competență" [4].

O altă reuniune Unesco, denumită de astă dată „grup de studii" și care s-a ținut la Tananarive (Madagascar) între 15 iulie—20 august 1965, a ajuns la concluzia — foarte importantă după părerea noastră — că dată fiind situația actuală, cînd învățămîntul programat se cere integrat în structura școlară, de mare însemnătate este formarea de cadre în stare să-l înțeleagă și să-l aplice cu competență, „formarea de profesori pentru și prin învățămîntul programat", cum se exprimă documentele consfătuirii [5].

3. Problema cadrelor este în adevăr — și devine din ce în ce mai mult — o problemă cheie, la răscrucea la care ne aflăm din punct de vedere al modernizării învățămîntului.

Mai întîi problema cadrelor de cercetători. În situația de azi multă lume vede progresul remarcabil care s-a realizat în confecționarea de materiale audio-vizuale și de învățămînt programat, mai puțini își dau seama de lipsa de cadre pentru folosirea lor și în primul rînd, deocamdată, de cercetători care să experimenteze metodele de folosirea lor și alcătuirea materialelor de folosit atît în experimente, cît și mai departe în școală.

Pe lîngă aceasta, însăși cercetarea științifică, în acest domeniu, la ora actuală ridică o serie de întrebări : cum să experimentăm, în așa fel, încît să nu perturbăm mersul obișnuit al procesului de învățămînt ? Cum să antrenăm cadrele didactice, pentru ca ele să înțeleagă și chiar să participe la cercetare ? ș.a. [6].

Problema cea mai acută rămîne însă, se înțelege, pregătirea cadrelor de predare, ca atare. E vorba mai întîi, fără îndoială, de atitudinea pe

---

[3] Vezi : Wilbur Schramm, *Quelques indications sur l'instruction programmée*, (L'enseignement programmé en Afrique occidentale, Unesco, Etudes et documents d'éducation nr. 52—1965, p. 5).

[4] *L'enseignement programmé en Afrique occidentale et dans les états arabes*, Unesco (Etudes et documents nr. 52, p. 24).

[5] *Grupe d'études sur l'application des nouvelles méthodes et techniques d'enseignement*, Unesco, E. D., 216, Paris, 1966, p. 21.

[6] *Recommandation nr. 60, aux Ministères de l'Instruction Publique, concernent l'Organisation de la Recherche Pèdagogiques* (XXIX session Unesco, BIE, 1966).

care acestea o au sau trebuie s-o aibă față de tehnicile audio-vizuale și învățămîntul programat; de teoria (mai mult chiar — ideologia) folosirii lor; în sfîrșit de pregătirea practică adecvată. Grăitor, în această privință, este faptul că însăși Federația Internațională Sindicală a Învățămîntului (FISE) s-a sesizat de existența acestor probleme și caută să le dea dezlegarea cuvenită. A căutat să facă acest lucru în reuniunea de experți ai săi, care a avut loc la Praga, în zilele de 25—27 ianuarie 1967.

Raportul introductiv, pe baza căruia s-au purtat discuțiile [7], menit să „orienteze pe toți pedagogii progresiști către adevăratele probleme și obiective ale unei organizații moderne a învățămîntului", cuprinde patru teze care, după cum se va vedea, credem, sînt deosebit de importante.

a. Prima teză : formarea omului modern, în mod rațional, calitativ și cantitativ, într-un termen cît mai scurt posibil este determinată azi de următoarele rațiuni politice, sociale și economice : lupta pentru pace, bunăstarea și securitatea socială pentru toți, emanciparea progresivă a națiunilor altădată oprimate, sarcinile ce incumbă producătorilor epoca revoluției tehnice.

În conformitate cu această teză se atrage atenția asupra faptului că, în prezent ca și în viitor, personalul didactic este și rămîne „suportul decisiv al procesului de educație și învățămînt". Penuria de cadre didactice din țările slab dezvoltate poate fi atenuată prin folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, dar nu și rezolvată. Aceste țări trebuie să continue a fi ajutate cu cadre și mai ales pentru a-și forma cadre proprii. Penuria de cadre didactice din unele țări dezvoltate nu poate fi nici ea rezolvată prin mijloace pur tehnice. Cei ce susțin acest lucru caută de fapt să abată cadrele didactice de la lupta pentru satisfacerea revendicărilor lor legitime, în vreme ce trec cu vederea uriașele cheltuieli ce se fac cu înarmările. În orice caz, problema care se pune este de a se păstra pedagogului locul ce i se cuvine și de a se combate orice tentativă de „manipulare" a omului cu ajutorul mijloacelor moderne de comunicare. Cadrele didactice și organizațiile lor trebuie să vegheze în a-și păstra influența decisivă în folosirea acestor „auxiliare" ale muncii de educație.

b. A doua teză : organizarea modernă a învățămîntului trebuie să țină neapărat seama de dezvoltarea științei și tehnicii contemporane. Pentru aceasta învățămîntul trebuie să prezinte următoarele caracteristici : să fie cu adevărat științific, în pas cu ultimile cuceriri ale științei și tehnicii; să fie educativ, pe linia progresului uman și social; să fie strîns legat de nevoile societății și omului modern; să fie democratic, în sensul adevărat al acestui termen; să dezvolte la elev spirit de independență, unit cu simțul răspunderii față de colectiv; să fie eficace, atît calitativ cît și cantitativ.

[7] Raportul a fost întocmit de Dr. Heinz Schuffenhauer de la Univ. din Ehrfurt, după indicațiile și cu aprobarea FISE.

Această a doua teză nu trebuie privită în sine, ci în strînsă legătură cu precedenta.

c. A treia teză : căile și posibilitățile de realizare a scopului arătat sînt multiple și ele sînt în funcție de obiectele de învățămînt, de vîrstă și nivel de pregătire, de sarcinile speciale ale diferitelor ramuri de învățămînt. Între aceste căi și posibilități, pot fi menționate : utilizarea mai eficientă a timpului ; studiul personal al elevului ; folosirea judicioasă a tuturor mijloacelor auxiliare de învățămînt (manuale, tablouri, hărți, diagrame, filmul, radio, televiziunea) ; încurajarea eforturilor ce se fac pentru un învățămînt programat.

În ce privește învățămîntul programat, reuniunea FISE, în raportul său introductiv, îi subliniază și avantajele, dar și anumite limite și în special faptul că aplicarea învățămîntului programat într-un înțeles strict „poate să ducă la sărăcirea învățămîntului, în ce privește acele elemente care sînt legate de emotivitate și personalitate".

În cadrul acestei teze (a treia) se face o apreciere și asupra „mașinilor de învățat", categorisite în trei : mașini de învățat propriu-zise, antrenarea sau mașini de exersat și mașini pentru examinare și control. În legătură cu aceasta se face observația justă privitoare la probabilitățile slabe de difuzare a lor, datorită faptului că ele sînt încă scumpe. Noi am adăuga că nici perfecte nu-s întotdeauna.

d. A patra teză — de fapt o remarcă finală : căile menționate mai sus trebuie să fie utilizate într-o sinteză fructuoasă, care să aibă întotdeauna în vedere nu o mînă de privilegiați, ci școala în ansamblul ei, pusă în slujba progresului uman și a păcii.

Discuțiile purtate pe marginea acestor teze * au fost vii și interesante. În general, ele au fost găsite juste și aprobate. Au reieșit din discuții două lucruri care trebuie reținute : că în majoritatea țărilor din lume este un decalaj mare între posibilitățile cu care știința și tehnica modernă solicită azi școala, pentru a se moderniza, și situația reală din fiecare țară ; că nu numai între părinți, dar și în rîndurile cadrelor didactice există încă o rezistență, adesea destul de puternică, împotriva tendințelor de modernizare. Uneori rezistența e cauzată de cunoaștere, alteori de teamă pentru situația ce se creează cadrelor în unele țări, în această privință, sau care se presupune că se va crea.

În cuvîntul său de închidere, Hélène Dazy, secretar general al FISE a sintetizat punctul de vedere al reuniunii. Pentru noi, a spus vorbitoarea, profesorul rămîne figura importantă și cu rol cheie în procesul de formare a omului contemporan. Faptul că, din lipsă de cadre didactice, unele țări slab dezvoltate reflectează azi mai mult la înlocuirea parțială și provizorie a acestora prin mijloace tehnice nu schimbă situa-

* La reuniunea de la Praga au participat experți din următoarele țări : Algeria, Anglia, Bulgaria, Cehoslovacia, Italia, Iugoslavia, Polonia, România, R.D.G., Ungaria. Din partea FISE a fost Hélène Dazy, secretar general, iar din partea Unesco, Dr. Serghei Petrușin, membru al diviziei de programe și metode.

ţia, ci o confirmă. E necesar să se adapteze aplicarea mijloacelor auxiliare la situaţia din fiecare ţară în parte.

Cît despre atitudinea de luat faţă de aceste mijloace, vorbitoarea a citat poziţia exprimată de România : nici idolatri, nici iconoclaşti. În folosirea ştiinţei şi tehnicii moderne, în materie de educaţie şi învăţămînt, astăzi noi sîntem în măsură să vedem destul de clar şi avantajele, dar şi limitele lor. Problema cea mai acută care ne apare şi reclamă urgentă rezolvare este formarea unor cadre bine pregătite în această privinţă şi mai ales just pregătite şi orientate. Aci au fost subliniate sarcinile ce revin, din acest punct de vedere, sindicatelor. O triplă sarcină, în primul rînd : o campanie susţinută, în rîndul cadrelor didactice şi în masa părinţilor, pentru justa înţelegere a problemei ; o acţiune de angajare a autorităţilor şcolare, acolo unde este nevoie de acest lucru ; o luptă susţinută de asemenea, pentru a nu se pierde din vedere aspectul politic, poziţia progresistă şi justele revendicări ale cadrelor de muncitori din domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

4. Şcoala şi pedagogia românească merg în general pe linia tezelor propuse de FISE, aşa cum au fost ele expuse mai sus, ţinîndu-se evident seama de condiţiile de dezvoltare a ţării noastre. „Unul din obiectivele importante ale politicii partidului şi statului nostru — se spune în documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. — îl constituie dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a învăţămîntului de toate gradele ... pe temelia concepţiei înaintate despre natură şi societate, folosind tradiţiile înaintate ale şcolii româneşti şi experienţa pedagogică universală, strîns legat de cerinţele mereu crescînde ale construcţiei socialiste" [8]. Se precizează de asemenea de către forul suprem de conducere politică a ţării că pe linia arătată „Ministerul Învăţămîntului trebuie să ia măsuri în vederea perfecţionării programelor şi manualelor, a metodelor pedagogice de predare în învăţămîntul de toate gradele. De asemenea este necesar să se asigure dotarea laboratoarelor cu aparatură tehnică corespunzătoare, aprovizionarea şcolii cu material didactic necesar desfăşurării în cele mai bune condiţii a procesului de învăţămînt" [9].

Acest citat arată limpede poziţia şcolii şi pedagogiei româneşti în legătură cu problema dezbătută în acest articol, şi faţă de pedagogia contemporană, în genere, precum şi linia pe care se merge în cercetările şi înfăptuirile din ţară.

Un studiu atent al mişcării pedagogice din ţara noastră ne poate arăta, în adevăr, că de la apariţia şcolii româneşti şi pînă azi, pe lîngă preluarea creatoare a unor idei experimentale în ţările avansate, o preocupare a şcolii şi pedagogiei noastre a fost experimentarea unor ipoteze proprii, ceea ce a permis formarea unei tradiţii şcolare şi pedagogice proprii. În acest proces de dezvoltare, ideea „modernizării" cu măsură şi simţ de răspundere a fost mereu prezentă, ca să nu zicem dominantă.

---

[8] Nicolae Ceauşescu, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea şi Congresul al IX-lea.*

[9] *Ibidem*, p. 63.

Pe aceeași linie, din acest punct de vedere, mergem și astăzi, atît în ceea ce privește folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, cît și învățămîntul programat. În școala noastră se folosesc, în adevăr, atît mijloacele clasice, cît și magnetofonul sau filmul. Într-un număr de școli, deocamdată numai experimental, avem încercări de învățămînt programat. În publicistica de specialitate, problema este de asemenea prezentă, susținută uneori de studii serioase și de nivel corespunzător.

În domeniul instruirii programate — ramură nouă și încă la începuturile ei chiar în țările avansate — putem cita exemple care adeveresc cele ce afirmăm. Astfel, în domeniul obiectelor fundamentale de învățămînt (limba română și matematica) avem :

— experimente privind predarea noțiunilor și categoriilor gramaticale la clasele a II-a, a III-a și I—VII ;

— experimente de instruire programată în predarea matematicii (Cluj) ;

În domeniul obiectelor umanistice de învățămînt avem de asemenea:

— experimentarea unui model de instruire programată pentru predarea logicii la clasa a XII-a ;

— introducerea instruirii programate în predarea economiei politice în liceu ;

— introducerea instruirii programate la istorie ;

— predarea lexicului și sintaxei la limba rusă, prin instruire programată ;

În domeniul obiectelor din domeniul științelor naturii avem :

— instruirea programată în predarea fizicii (Cluj) ;

— aplicarea instruirii programate în predarea științelor biologice (botanică, zoologie) în școala generală.

Aceste experimente se fac în cadrul Institutului de științe pedagogice, la București, sau de către filiala sa de la Cluj. Sînt voci care le socotesc insuficiente și nerăbdători care ar dori rezolvarea cît mai neîntîrziat a tuturor problemelor, în acest vast cîmp al modernizării învățămîntului. După cum am arătat însă, cu unele excepții, nicăieri nu s-a realizat mai mult. Este vorba de opera unei epoci, care cere efort, perseverență, și mai cere și cheltuieli.

În România, în domeniul învățămîntului programat, s-a mers pînă acum mai mult pe linia elaborării de lecții, folosite fără mașini. S-au făcut și încercări de construire de mașini, încă din 1963 (două), dar ele n-au putut fi valorificate încă.

Pentru a face posibil mersul înainte al pedagogiei, pe linia modernizării, în sensul arătat, a învățămîntului, este necesar să nu uităm unele caracteristici ale domeniului. Izvorul cercetării, în pedagogie, îl constituie și rămîn în primul rînd faptele, practica didactică și educativă. Ea trebuie să fie adunată și închegată în unități experimentale la început,

în unități pilot după aceea, pentru a face în sfîrșit din acestea exemplu de urmat pentru masa unităților în care se desfășoară întregul proces de educație și învățămînt.

Pe toate treptele arătate trebuie asigurată, pe lîngă competența și stăruința cercetătorilor, baza materială — fără de care nu se poate închipui nici experiment serios, nici școli model sau pilot — trebuie apoi pregătite din vreme și temeinic cadrele cu care se va lucra pe fiecare din treptele amintite. Socotim că nu e încă tîrziu, dar nici nu se mai poate aștepta, pentru a reorganiza două instituții care pot aduce aci aportul lor indispensabil: întreprinderea (sau întreprinderile eventual) de material audio-vizual și pentru mașini de instruire programată; liceele pedagogice, institutele pedagogice și secțiile pedagogice de la universități, pentru pregătirea cadrelor cu calificare cerută de momentul actual.

Căci un lucru trebuie să ne fie foarte clar: adăugate la ceea ce este de reținut ca pozitiv în materialul auxiliar și metodele denumite clasice, mijloacele audio-vizuale moderne și învățămîntul programat trebuie să fie luate în considerare, cu toată seriozitatea, neîntîrziat. Cu seriozitate, dar, se înțelege, și cu justă prudență.

ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

В начале своего очерка автор уточняет понятие о модернизации обучения. Охватывая главнейшие моменты эволюции модернизации, он останавливается подробнее на положения доклада Вильбура Шрамма на XI-ом Совещании ЮНЕСКО (Париж, 1967 г.), согласно которому средства обучения можно распределить на четыре категории или „поколения"; а) до появления машин, б) после введения первых машин, в) после появления машин, которые могут „видеть" и „слышать" вместо человека, г) после установления систематических путей сообщения между человеком и машиной в процессе познания.

Автор считает, что в применении современных технических средств на мировом масштабе надо учесть социальные потребности и степень развития каждой страны. В этом процессе необходим тщательный анализ преимуществ и границ их применения.

Обсуждая формирование педагогических кадров в условиях модернизации образования, автор выдвигает два вопроса: а) формирование исследователей, и б) подготовка учительских кадров. В связи с этим вопросом в очерке проводится анализ четырех тезисов вступительного доклада на совещании экспертов П В Ф В, состоявшегося в Праге (январь 1967 г.).

Заключтельная часть очерка посвящена задачам румыской школы и педагогики относительно модернизации образования по директивам IX-го Съезда Р К П. В румынской школе применяются как классические средства преподавания, так и новые современные аудио-визуальные средства. Выявляются главнейшие направления исследований проведенных в области программировсного обучения (по румынскому языку, математике, политэкономии, биологии, физике, иностранным языкам, истории), а также применения диафильма, фильма и магнитофона в школьных условиях.

PROBLÈMES DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'auteur précise d'abord ce que l'on comprend par la modernisation de l'enseignement. Après un coup d'oeil rétrospectif et d'ensemble sur ce problème, l'étude s'attarde sur les points de vue exprimés dans le rapport présenté par Wilbur Schramm à la IX-e Conférence générale de l'UNESCO qui a eu lieu à Paris en 1962 ; selon ce rapport, les moyens d'enseignement, considérés dans leur évolution, se divisent en quatre catégories ou „générations" : a) avant l'existence des machines ; b) après l'introduction initiale des machines ; c) après l'apparition des machines qui peuvent „voir" et „entendre" à la place de l'homme ; d) après les communications systématiques qui s'établissent entre l'homme et la machine dans le processus de connaissance.

L'auteur est d'avis que les moyens modernes d'enseignement ne peuvent pas être utilisés n'importe comment dans n'importe quelle région du monde, mais qu'au contraire, leur emploi est conditionné par les nécessités d'ordre social et par le stade de développement de chaque pays. L'emploi de la technique moderne à des buts didactiques doit tenir compte de ses avantages et de ses limites aussi.

Abordant la formation des cadres dans les conditions de la modernisation de l'enseignement, l'auteur relève deux problèmes : a) la formation des cadres de chercheurs, b) la formation du personnel enseignant. Concernant ces problèmes, l'étude analyse les quatre thèses contenues dans le rapport introductif présenté à la réunion des experts de la FISE qui a eu lieu cette année, au mois de janvier à Prague.

La dernière partie de l'étude est consacrée aux tâches qui reviennent à l'école et à la pédagogie roumaines en vue de la modernisation de l'enseignement, conformément aux directives du IX-e Congrès du Parti Communiste Roumain. A côté des moyens classiques d'enseignement, les écoles de notre pays utilisent à une échelle toujours plus grande les nouveaux moyens audio-visuels. L'étude relève aussi les directions principales de recherches dans le domaine de l'instruction programmée (le roumain, les mathématiques, l'économie politique, la biologie, la physique, les langues vivantes, l'histoire) de même que l'expérience avancée de nos enseignants quant à l'utilisation du diafilm, du film, du magnétophone etc.

QUESTIONS OF MODERNIZING EDUCATION

(Abstract)

In the introductory part of his article, the author pinpoints the exact meaning of the concept of "modernizing education". In a general, retrospective survey of the question, the author presents the opinions expressed by Wilbur Schramm in a paper read to the Eleventh General Conference of Unesco held in Paris in 1962, where the teaching aids were chronologically divided into four categories, or "generations", viz. a) before the appearance of the machine ; b) after the appearance of the first machine ; c) after the appearance of machines that can "see" and "hear" in Man's place ; d) after systematic Man-Machine communications are established in the process of knowledge.

In the author's authoritative opinion, modern educational media cannot be used anyhow, in any part of the world. Indeed, one has to take account of the social needs

and stage of development of the country that is going to adopt them, and of their own advantages and limitations. On the question of training highly qualified research and teaching staffs, the article discusses the 4 theses of the Report to the FISE Experts' Conference held in Prague in January of this year.

The last part of the article is devoted to the tasks of modernizing education in Romania, as presented in the Directives of the Ninth Congress of the Romanian Communist Party. In Romanian all-grade education, audio-visuel aids are being used on an ever wider scale alongside traditional methods. Also mentioned in the article are the main lines of development of programmed learning (Romanian language, mathematics, political economy, biology, physics, foreign languages, history) and the wide use of filmstrips, films, recording tapes etc. in schools.

Potențele educative ale mijloacelor audio-vizuale

DUMITRU SALADE,
RODICA CIUREA-CODREANU

Rolul cultural-educativ al mijloacelor tehnice moderne (magnetofonul, radioul, cinematograful, televiziunea etc.) este astăzi unanim recunoscut. Aceste mijloace, reduse adeseori la cele audio-vizuale, au constituit bilanțul multor cercetări experimentale menite să arate contribuția lor la creșterea eficienței procesului de învățămînt. Datele acestor cercetări au făcut să se răspîndească ideea că ele îndeplinesc o funcție importantă cu deosebire în procesul de învățămînt și mai puțin în cel de educație (idee cu importante consecințe teoretice și practice).

Dată fiind utilizarea tot mai frecventă a acestor mijloace atît în școală cît și în afara ei, este indicată examinarea lor și din punctul de vedere al cerințelor educației. Un interes deosebit prezintă cunoașterea posibilităților pe care le oferă aceste mijloace procesului de educație din școală. O cercetare ulterioară va trebui să arate și modalitățile de folosire a lor pentru ca influența pozitivă asupra elevilor să fie maximă.

Pornind de la caracteristicile cele mai generale ale mijloacelor amintite și anume de la posibilitatea lor de a transmite un mesaj unic, de a-i asigura o difuziune imediată [1], precum și de la caracterul predominant intuitiv pe care-l iau de multe ori aceste mesaje, se impune constatarea că ele pot juca un rol deosebit de important și în activitatea educativă.

(Nu ne referim aici la aspectele educative ale folosirii acestor mijloace în cadrul lecțiilor cu scop predominant didactic, instructiv, cînd elementul informațional este pe primul plan, cel educativ fiind adeseori ignorat, ci la cele destinate în mod special educației : audiții, proiecții, filme etc.).

Ce oferă mijloacele tehnice moderne educației ? Cu ce pot ele îmbogăți, adînci sau înlesni atingerea obiectivelor educative urmărite de școală ?

Ceea ce oferă mijloacele tehnice moderne (pikupul, magnetofonul, radioul, cinematograful și televiziunea) procesului educativ poate fi rezumat astfel : a) un conținut *informațional*, care poate servi la lărgirea, precizarea și adîncirea unor noțiuni morale și la formarea concepției științifice despre lume, b) o mare varietate de trăiri *afective*, care pot îmbogăți convingerile și sistemul motivațional al elevilor și c) o potențare a *conștiinței apartenenței la un grup social*, care intensifică relațiile interindividuale și orientează mai just conduita elevilor.

a) Volumul, noutatea și varietatea informațiilor care pot fi transmise cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne și mai ales rapiditatea cu care pot fi difuzate pe tot globul terestru fac posibilă nu numai îmbogățirea continuă a datelor cunoașterii, ci și o reexaminare continuă a nivelului la care ne găsim din punctul de vedere al cunoștințelor și o integrare

[1] H. Dieuzeide, *Les tehniques audio-visuelle dans l'enseignement*, P.U.F., 1965.

treptată a elementelor noi în sistemul anterior şi în experienţa personală. Influenţa exercitată asupra experienţei anterioare şi nevoia de a realiza o concepţie unitară cu privire la natură şi societate reprezintă o contribuţie dintre cele mai importante pe care o pot aduce mijloacele amintite la dezvoltarea intelectuală a elevilor.

Prezentarea informaţiilor, posibilitatea demonstraţiilor, caracterul intuitiv, gama variată a cunoştinţelor şi accesibilitatea comunicării lor pot îmbogăţi posibilităţile procesului de învăţămînt, iar mijloacele audiovizuale se cer folosite la nivelul posibilităţilor pe care le conţin.

b) Ceea ce este şi mai important însă din perspectiva procesului educaţional este bogăţia şi intensitatea trăirilor afective pe care utilizarea mijloacelor moderne le prilejuieşte. Din acest punct de vedere, posibilităţile tehnicii moderne depăşesc cu mult registrul metodelor şi procedeelor clasice. Imaginea şi cuvîntul — şi mai ales îmbinarea lor într-un anume cadru — creează premisele apariţiei şi dezvoltării unui larg repertoriu de stări afective, de la cele mai simple, pînă la cele mai complexe. Audierea basmelor lui I. Creangă în lectura lui M. Sadoveanu, a Scrisorii a III-a de M. Eminescu în recitarea lui G. Vraca, a Rapsodiei I sau a II-a ale lui G. Enescu sau vizionarea unor frumuseţi ale patriei noastre (lacuri şi munţi, păduri şi poiene, construcţii şi realizări de tot felul) provoacă stări de încîntare, de admiraţie şi mîndrie, care lasă urme profunde.

Gama bogată a acestor sentimente este în funcţie de mijloacele utilizate, de modul în care ele sînt folosite, de vîrsta elevilor şi de natura conţinutului transmis. Perceperea şi înţelegerea conţinutului unor emisiuni stimulează dorinţa de activitate, dă avînt năzuinţelor înalte şi determină conduita individului în anumite împrejurări. Exemplele şi modelele, forţa de sugestie, puterea de convingere şi alte elemente legate de folosirea acestor mijloace intervin activ în procesul de elaborare a unei conduite adecvate şi de formare a conştiinţei socialiste a elevilor. Toate acestea pledează pentru folosirea pe o scară mai largă a mijloacelor amintite, atît pentru îmbunătăţirea educaţiei moral-cetăţeneşti, cît şi pentru întărirea şi dezvoltarea unui sistem motivaţional general, corespunzător exigenţelor societăţii socialiste.

c) Datorită caracteristicilor proprii mijloacelor tehnice moderne şi acţiunii lor imediate asupra colectivului, utilizarea lor poate aduce contribuţii importante la realizarea tuturor sarcinilor educaţiei. Cunoscînd, prin intermediul lor, măreţele realizări ale omului, încercînd emoţii şi sentimente deosebite în faţa emisiunilor sau audiţiilor, recepţionînd mesajul transmis, elevii vor aprecia mai just rolul lor în ansamblul vieţii sociale şi se vor simţi mai strîns legaţi de societate.

Mijloacele care folosesc cu deosebire imaginea vizuală (proiecţiile, filmul şi televiziunea) permit formarea sentimentului de dependenţă, de apartenenţă la un grup social şi întăresc spiritul colectivist. Stimularea participării afective la unele acţiuni sociale, punerea spectatorului în mijlocul acţiunii sau chiar simpla informare, cîteodată, reprezintă cureaua de transmisie între viaţa multor grupe sociale sau colective însufleţite de aceleaşi năzuinţe.

Conținutul și forma mesajului transmis prin mijloacele audio-vizuale acționează cu deosebire asupra educației morale și estetice a elevilor. Acestea sînt tocmai domeniile în care metodele verbale, cu toată puterea lor extraordinară, s-au dovedit insuficiente. Dezvoltarea conștiinței morale a elevilor, a patriotismului, a atitudinii noi față de muncă, a unei conduite civilizate, a gustului pentru frumos și a capacității de înțelegere și apreciere a frumosului sînt sarcini care pot fi în mare măsură ușurate prin utilizarea judicioasă a mijloacelor amintite.

Date fiind răspîndirea tot mai largă a *cinematografului*, preferința tineretului pentru acest mijloc (40% din elevi frecventează de 2—3 ori pe săptămînă asemenea spectacole) și mai ales numărul mare al celor care văd în el numai latura distractivă (peste 50% elevi) [2], să examinăm mai atent acest mijloc de educație.

Este evident că toate genurile filmului prezintă o anumită valoare din punct de vedere educativ. *Filmul documentar, filmul cu conținut instructiv-educativ și filmul artistic* concură deopotrivă la realizarea aceluiași obiectiv : punerea în funcțiune a forțelor active ale psihicului uman, pătrunderea în sensibilitatea și conștiința omului prin căile pe care fiecare din noi le lăsăm accesibile lumii înconjurătoare.

Filmul documentar * prezintă o gamă foarte largă de probleme legate, pe de o parte, de dezvoltarea economică a țării noastre — industrială și agricolă — iar pe de altă parte, legate de viața politico-ideologică. Filmul documentar de această categorie se adresează cu deosebire intelectului și conștiinței cetățenești a individului. Abordînd această cale, filmul documentar își propune să formeze convingeri ideologico-politice și să provoace trăiri afectiv-pozitive în legătură cu transformările economice, sociale și politice petrecute în patria noastră pe drumul construirii socialismului. Pentru a realiza acest obiectiv general, în ultima vreme documentarul se sprijină tot mai mult pe faptul de viață autentic.

Cîteva exemple: *Începutul* este titlul unui documentar nou, care tinde să fixeze în cadru cinematografic momentul intrării în funcțiune a laminorului de tablă groasă de la Galați, ca moment de seamă în evoluția economiei noastre. Este de remarcat și în același timp de apreciat faptul că cinematografia românească, în această direcție, s-a ridicat la nivelul cerințelor actuale, ea consemnînd pe imaginea peliculei documentariale cele mai de seamă cuceriri în domeniul vieții economice din patria noastră și urmărind cu consecvență, neobosit, progresul continuu înregistrat de economia românească.

Documentarele cu conținut politico-ideologic urmăresc să adîncească cunoașterea și înțelegerea marilor sărbători și tradiții naționale — încă un prilej de educație patriotică, de atașare a individului de marele colectiv al patriei — și să țină la curent, să popularizeze și să prezinte într-o formă cît mai vie evenimentele mai de seamă din viața politică a țării — de exemplu *Vizita delegației de partid și de stat în regiunea Cluj* (1965), *Sărbătorirea Principatelor Române* (1966) etc.

---

[2] Vezi: *Cercetări sociologice contemporane*. Editura științifică, București, 1966, p. 116—117.

* Precizăm că în articolul de față ne ocupăm numai de cinematografia românească.

Documetarele românești din această categorie se caracterizează prin sobrietate în unele cazuri, prin entuziasm și însuflețire în altele, trăsături care de fapt sînt și cele mai potrivite pentru scopurile urmărite de aceste documentare.

Filmul cu conținut instructiv-educativ ne impune de asemenea să facem o primă distincție: filme în care accentul cade pe lărgirea orizontului de cultură generală (de exemplu, filmul *Comoara*, care tratează problema apariției monedei și înfățișează principalele tezaure monetare descoperite pe teritoriul patriei noastre) și filme în care accentul cade pe valoarea lor educativă: educație estetică, educație morală, educație științifică, educație fizică.

Filmele aparținînd celei de-a doua categorii sînt poate cele mai numeroase. Ele vin să susțină și să întregească formarea multilaterală a tineretului, să stimuleze interesul pentru cele mai diverse domenii ale vieții cultural-artistice și științifice. Din filmele care pot fi cuprinse în această categorie multe au în vedere *cultura estetică în general și artistică în special*. Ele prezintă frumusețile naturale sau creațiile folclorice românești (*C-așa-i jocu-n Făgăraș, Comorile din vechile sipete, Comoară de artă românească, Înalta poezie a artei noastre populare*), expunînd plastic și emoționant măiestria artei românești din toate timpurile.

Filmele care-și propun *educarea din punct de vedere moral-cetățenesc* a tineretului cuprind o gamă relativ restrînsă de probleme.

Foarte multe filme — în mod direct sau indirect — se grupează în jurul temei *educării patriotismului*. Evident, este o tendință pe deplin justificată. Ea vine să răspundă unor exigențe actuale, unor necesități reale. *Frumusețile naturii patriei* sînt utilizate cu multă subtilitate și măiestrie în acest scop (*Pe poteci de munte, Munții Apuseni, Lacuri glaciare* etc.). Plastica unică a peisajului românesc pledează prin ea însăși.

Trecutul istoric al patriei este și el abordat într-o serie de scurt-metraje. Totuși, am putea spune că numărul acestora este încă destul de mic în raport cu inepuizabilele posibilități existente din acest punct de vedere.

O altă temă cu conținut moral prezentă în conținutul unor filme din această categorie este aceea a *comportării civilizate*, a respectării părinților, a atitudinii prevenitoare față de bătrîni, copii, bolnavi etc. (*Sandu, să asculți de mămica, Copiii, iar copiii, Liniște, Prietenul, Politețe, Un petec de hîrtie* etc.). Multe din aceste filme utilizează — ca mijloace de abordare a psihicului uman — comicul, satira și alegoria, procedee potrivite vîrstei celor cărora filmul le este destinat.

Deși foarte puține, întîlnim și filme care se încadrează pe linia preocupărilor actuale de *orientare profesională* a tineretului și de cultivare a intereselor și pasiunilor lor profesionale și extraprofesionale (*Mîine începe azi, Vîrste, Pasiuni* etc.). Socotim că n-ar fi lipsit de interes să fie realizat pe această linie un ciclu de monografii profesionale, care să susțină — cu mijloacele specifice filmului — eforturile făcute de școală și de toți ceilalți factori educativi pe linia orientării școlare și profesionale a tineretului.

Filmele cu conținut științific de asemenea sînt foarte numeroase. Includem aici filmele de popularizare (filme de adaptare a cuceririlor științei și tehnicii la nivelul posibilităților de înțelegere al diverselor vîrste), filme de istoria științei, filme de previziune științifică, filme care expun cele mai noi și mai complexe probleme ale științei

și tehnicii contemporane etc. (de exemplu: *Plasma* (1966), *Invizibilul-vizibil* (1966), *Energia* (1966) etc. Unele din acestea își propun în mod expres formarea convingerilor ateiste ale tineretului, combaterea superstițiilor, prejudecăților și concepțiilor cu caracter mistico-religios.

Filmele privind educația fizică și sanitară rămîn în urma cerințelor și sarcinilor multiple pe care le impune această componentă de seamă a educației multilaterale. Cîteva filme despre călirea organismului (*Ionică se călește, Soare și aer*) și filme privind practicarea diverselor sporturi (*Ajutor, mă înec, Și acum puțină gimnastică, Tot mai sus*) sau filme informative despre unele evenimente sportive (cele mai multe despre meciuri de fotbal) epuizează preocupările documentariale în acest domeniu.

Ar fi indicate mai multe filme despre mijloacele de călire a organismului, despre condițiile unei dezvoltări fizice armonioase și sănătoase și despre necesitatea unei vieți igienice și a formării deprinderilor de igienă personală și socială.

Larga accesibilitate, optimismul convingător, înalta misiune umană de slujire a omului și de promovare a tot ce e bun și înălțător în om, de condamnare a tot ce se opune omului și fericirii sale apar ca trăsăturile cele mai generale ale documentarului românesc, sporindu-i forța ecoului psihic și valoarea intențională pedagogică.

În practica instructiv-educativă, filmul documentar este utilizat într-o măsură minimă. Aceste filme ajung în fața tineretului prin grija centrelor de difuzare cinematografică, asociate cu filme artistice. Cunoaștem prea puține încercări de a aduce în mod intenționat în școală asemenea filme, care apoi să fie comentate de elevi, sub îndrumarea profesorilor, pentru a se realiza maximum de profit informativ și formativ pe care în realitate aceste filme îl oferă ca posibilitate.

Multe școli dispun de mijloacele unei proiecții cinematografice. O sală mai mare de clasă sau sala de festivități a școlii poate fi amenajată, cu puține cheltuieli, pentru proiecție de film, iar filmotecile regionale pun la dispoziția școlilor filmele solicitate. Esențialul este ca în stilul muncii și vieții școlare să intre ca o tradiție activități de acest gen. Multe din orele de dirigenție ar deveni mai vii, mai interesante și mai eficiente, dacă s-ar sprijini pe un material concret, cunoscut de majoritatea elevilor prin vizionarea unui film.

Alegerea tematicii filmelor documentare, evident, se poate face de acord cu problemele curente ale școlii, cu preocupările dominante ale elevilor și cu sarcinile pe care și le propun să le realizeze diriginții. Organizarea ciclului filmelor se poate face diferențiat, pe grupe de clase. Participarea elevilor la ciclul filmelor documentare organizate de școală este bine să fie obligatorie. Ele de obicei preced și pregătesc orele de dirigenție cu tematica corespunzătoare. Uneori, vizionarea și discutarea acestor filme poate înlocui ora de dirigenție.

Care ar putea fi modalitățile de discutare, de comentare a filmului documentar? Bineînțeles, rețete unice nu pot fi date. Nu poate fi vorba decît de unele indicații generale. Metodica discutării filmului este foarte

bogată, ea prezintă diverse modalități, în bună parte dependente de experiența pedagogică a profesorului. Prezentăm cîteva.

1/ O modalitate o constituie discuția precedată de o scurtă expunere a conținutului filmului și de încercare de a sublinia mesajul său *. Această expunere la început o face dirigintele, apoi treptat, pe măsură ce elevii se acomodează acestui nou gen de activitate, o pot face ei înșiși. Expunerea trebuie să aibă un caracter mobilizator, să ridice probleme, să incite la discuții.

Discuțiile, inițial stimulate și orientate de diriginte, treptat tot mai spontane, pot avea ca obiectiv : sublinierea avansului realizat de elevi în ceea ce privește sistemul de cunoștințe asimilate la lecții, evidențierea acelor componente ale filmului care li se par mai bine realizate și motivarea acestei aprecieri, dezvăluirea emoțiilor și în general a tuturor trăirilor afective provocate de film etc. În continuare, dirigintele solicită pe elevi să mărturisească ce le-a plăcut mai mult în film și să explice de ce. Aceste mărturisiri ale elevilor sînt punctul de plecare în formularea concluziilor către care conduce filmul și în conturarea valorii sale educative.

Discuțiile, deși se poartă în jurul tematicii filmului vizionat, pot constitui prilejul actualizării experienței personale și colective a elevilor și pot fi raportate la realitatea vieții școlare, în măsura în care conținutul filmului o permite fără stridențe.

2/ O altă modalitate poate fi întîlnită în cazul cînd filmul vizionat de elevi este imediat supus discuției lor. Atunci vizionarea însăși trebuie pregătită de diriginte sau diriginți (în cazul că participă mai multe clase), avîndu-se în vedere introducerea elevului în tematica filmului, actualizarea cunoștințelor și experienței sale din acest domeniu, sublinierea acelor elemente, episoade, pasaje etc. ale filmului asupra cărora elevul să-și îndrepte toată atenția. Pregătirea în vederea vizionării filmului este necesară și în primul caz, dar nu în aceeași măsură ca în cazul de față, cînd elevul este pus să discute, să comenteze și să interpreteze filmul, imediat ce l-a vizionat. Obiectivele discuției rămîn aceleași ca și la prima modalitate.

3/ O a treia modalitate o constituie vizionarea unui film, mai ales a filmului documentar, însoțită de întîlnirea elevilor cu un savant, un artist, un muncitor fruntaș etc., care să poată lărgi și actualiza și mai mult în fața elevilor cadrul filmului. De obicei, discuția purtată de elevi cu persoana invitată precede vizionarea filmului. Aceasta nu are însă valoarea unei norme absolute.

Ar mai putea fi găsite și alte modalități, acestea depinzînd de inspirația și măiestria profesorului diriginte. Varietatea rămîne însă ca o cerință fundamentală, care apără acest gen de activitate de monotonie și compromis.

---

* Menționăm că, după părerea noastră, fiecare film, indiferent de genul său, poartă în sine un mesaj, vrea să spună „ceva", care e mult mai mult decît cantitatea de informație pe care o transmite.

Despre valoarea educativă a *filmului artistic* s-a scris mai mult și se știe mai mult. Misiunea oricărui film artistic, concretizată în tendința sa, are inevitabil un caracter educativ. Filmul artistic se adresează spectatorului tocmai pe canalele sale create *pentru* a-l influența, *pentru* a-l convinge, *pentru* a-i determina atitudini. Esența filmului artistic nu poate fi decît educativă.

Filmul trebuie să aibă întotdeauna o *narațiune*, „ceva" cu intenția de a *demonstra* „ceva". De aceea, cele mai multe din filme pot fi comparate cu o pledoarie, o pledoarie care utilizează mijloacele sale specifice, care-și are originalitatea sa, dar o pledoarie în vederea atingerii unui scop bine precizat și dinainte cunoscut. Simplificînd lucrurile, ca spectator al unui film, te întrebi cînd ai ieșit din sala de spectacol: Ce-am învățat, ce-am cîștigat din filmul acesta? Ce-a vrut, ce-a intenționat să-mi spună filmul?

Pentru copiii mici intenția educativă este mai explicită prin mijlocirea imaginii, a faptului concret, a situației descrise, strîns legate de experiența specifică acestei vîrste. Nu este de mirare de ce copiii mici „înțeleg" și „gustă" cu mai multă ușurință filmele animate și pe acelea care au ca subiect viața copiilor înșiși. Evident, nu desenul animat schematizat, abstractizat și simbolizat, așa cum apare în creațiile lui Gopo, ci ne gîndim la maniera clasică, niciodată perimată a „Comorilor" lui Walt Disney.

Pentru adolescent, situația se schimbă radical. Adolescentul — și chiar puberul — adesea nu se simte satisfăcut de orizontul vieții sale. El scrutează alte orizonturi. Ceea ce-i este cunoscut, apropiat și obișnuit, uneori îi pare lipsit de interes. De aici setea de extraordinar, de eroism, de fantastic. Pe lîngă aceasta, viața afectivă a adolescentului devine mult mai bogată, sentimentele sale devin mult mai profunde și durabile. Dezvoltarea vieții afective este condiționată în bună parte de lărgimea sferei cunoștințelor și de amplificarea experienței de viață, de afirmarea sa pe planul vieții sociale. De toate aceste transformări *filmul artistic* ține cont și *trebuie* să țină cont. Iată de ce eroismul în lupta socială îl stimulează pe tînăr, mizeria și nedreptatea îl revoltă. Munca creatoare îl înflăcărează, parazitismul îl dezgustă; generozitatea, umanismul îl entuziasmează, egoismul și antiumanismul îl deprimează.

Filmele artistice create de cinematografia românească, în marea lor majoritate, se înscriu în categoria filmelor de mare amploare educativă. Forța exemplului personajelor pozitive este minuțios subliniată, iar mijloacele de convingere de cele mai multe ori sînt alese cu mult simț psihologic. Să nu ne referim decît la trilogia epopeelor cinematografice: *Setea, Lupeni 29, Golgota*. Aceste filme reușesc să prezinte, într-o imagine cinematografică de largă anvergură, fresca tragică — a cărei nuanță de fond este cenușiul întunecat — a vieții poporului nostru în anii exploatării burghezo-moșierești. Destine tragice, dar nu zadarnice. Spectatorul înțelege că sacrificiul de atunci a însemnat hotărîrea vieții de acum.

Cînd punem problema valorii educative a filmului artistic, se impune să avem în vedere cîteva împrejurări. Mai întîi, se ridică problema criteriilor de selecționare a filmelor artistice pentru elevi. Direcția difuzării filmelor folosește criteriile și mijloacele sale : „Copii sub 14 sau 16 ani nu au accesul la film". Evident, este și acesta un mijloc, dar din păcate nu întotdeauna eficace. Tentația lucrului interzis acționează și aici. Tocmai aceste filme sînt cel mai mult căutate de elevi. Pe de altă parte, rămîn încă destule filme care scapă de această „reclamă"... accesul interzis.

Nu e ușor să discerni în privința filmului artistic. Foarte multe filme sînt educative — și toate se vor educative. Numai că multe filme, pe lîngă influențele pozitive realizate, strecoară și influențe negative de dragul realismului (care poate deveni naturalism), de dragul utilizării unor mijloace moderne, cinematografice etc. Să luăm un exemplu : filmul *Răscoala* este unul din filmele bine realizate de cinematografia românească. El prezintă multiple fațete educative care merg direct la obiectiv. Totuși, chiar acest film ar putea cu ușurință să poarte însemnul : accesul interzis. Scene ca siluirea Nadinei de Petru este drept că dau autenticitatea filmului, dar care poate fi valoarea lor educativă ? Chiar un adult rămîne zguduit în fața acestei scene, dar un adolescent sau un puber ?

Se ridică o problemă : poate elevul să aleagă din filme ceea ce trebuie și să elimine ceea ce nu trebuie ? Se va răspunde : asta-i treaba școlii. Dar școala ce ar putea face în această situație ? Revenim iar la discuții. Discuția însă utilizează cuvîntul, filmul în primul rînd imaginea.

Se ridică apoi problema posibilității elevilor de a viziona filmele artistice, în raport cu timpul liber de care ei dispun. În general, elevul de azi este o „persoană foarte ocupată". În realitate, el este foarte mult solicitat de lecții, de studiu individual, de activități în afară de clasă și extrașcolare. Să nu uităm că necesitățile de odihnă ale copilului sînt sporite, pentru că și consumul este intens și adeseori nerațional. Elevul trebuie deci să învețe, să activeze în afara lecțiilor într-una sau două din activitățile specifice școlii, să se odihnească. Ne întrebăm : pentru un elev conștiincios, eminent la învățătură, corect în îndeplinirea tuturor sarcinilor pe care i le formulează școala, vizionarea unui film artistic, a unui spectacol de teatru sau operă etc. este realizabilă ? Și totuși tineretul nostru — din rîndul căruia elevii nu fac o excepție — vizionează spectacolele de film, de operă, de teatru. Explicația o legăm de tendința de autoapărare proprie fiecărui om. Nu ai posibilitatea să te odihnești, organismul își creează această posibilitate. Elevii au puține posibilități să se distreze, ei își creează suficiente posibilități de distracție, însă (există un însă) cu prețul sacrificiului lecției de mîine, compromiterii tezei la istorie etc., sustragerii de la activitatea cercului școlar etc.

Ce ar putea face școala în această situație ? Ca și în cazul filmului documentar, școala trebuie să organizeze în complexul activităților sale vizionarea ciclică a filmelor artistice. S-ar putea spune că pledăm pentru o complicare a activității școlare și nu pentru descongestionarea ei. În

fond, pledăm pentru o cît mai strînsă apropiere a școlii de viață, pentru o structurare a vieții școlare pe tiparele specifice vieții. Elevul să găsească în școală tot ce-și dorește, tot ce-l preocupă, să găsească aici teren deschis de manifestare a tuturor tendințelor sale și posibilitatea de dezvoltare a tuturor capacităților sale. E o exigență maximă, însă nu iluzorie.

Am ilustrat — cu exemple privind filmul — unele considerații teoretice făcute la început referitoare la mijloacele audio-vizuale, cu toate că acest lucru s-ar fi putut face și cu privire la celelalte mijloace. Din considerațiile precedente, se desprinde constatarea că mijloacele tehnice moderne, cele audio-vizuale îndeosebi, conțin numeroase posibilități educative, care se cer folosite pe o scară tot mai largă. Școala trebuie să valorifice cu grijă elementele educative ale acestor mijloace, nu numai în scopuri instructive, didactice, ci și în scopuri educative.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

(Резюме)

В данном очерке авторы исходят из положения о том, что в настоящее время технические средства слабо применяются в воспитательной школьной работе. Возможности, которыми располагают эти средства в передаче информации большому коллективу, применяя аффективный „язык", придают этим средствам большое воспитательное значени.

После краткого анализа характеристик аудио-визуальных средств авторы анализируют исодные положения в применении фильма в классной работе. Цитированы и комментированы документальные и художественные румынские фильмы, подчеркивая их воспитательную ценность и указывая на возможности их применения.

LE POTENTIEL ÉDUCATIF DES MOYENS AUDIO-VISUELS

(Résumé)

Les auteurs considèrent que les moyens audio-visuels peuvent être utilisés avec succès dans l'éducation des élèves et que leur valeur éducative n'a pas encore été mise en oeuvre d'une manière satisfaisante. Les possibilités que ces moyens présentent de transmettre un contenu informationnel précieux, de diffuser rapidement le même message à une grande collectivité et d'employer un langage affectif et accessible les rangent parmi les moyens importants d'éducation. Les auteurs s'occupent de leur utilisation en dehors des leçons.

Après une analyse sommaire des caractéristiques propres aux moyens audio-visuels, les auteurs soutiennent leurs points de vue à l'aire du film. On cite et l'on commente des films documentaires et artistiques de la cinématopraghie roumaine, soulignant leur valeur éducative et les possibilités de leur emploi à cette fin.

EDUCATIONAL POTENTIALITIES OF AUDIO-VISUAL AIDS

(Abstract)

The authors think that the way the modern AV aids are being used in school for educational purposes leaves much to be desired, and that there is room for improvement in the area. Audio-visual aids, they say, are the channels through which an informative message can be rapidly conveyed to and understood by large masses of people. Of the current out-of-school activities, it is the film that the authors rank highest for educational purposes, if the most is made of it by an efficient teacher. This is supported by an analysis of some Romanian documentaries and feature films that the authors think might answer the purpose.

Considerații psiho-pedagogice cu privire la metodica folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale în procesul de învățămînt

IOAN CERGHIT
șef sector Institutul de științe pedagogice

Creație, aproape în întregime, a geniului tehnic al secolului al XX-lea, mijloacele moderne audio-vizuale de comunicare a informației au fost treptat preluate și integrate în activitatea instructiv- educativă, deschizînd, în felul acesta, un nou capitol în didactică și în pedagogia contemporană sau, mai bine zis, au făcut să apară o adevărată „pedagogie a imaginii".

Folosirea lor intensivă, în scopul perfecționării procesului de învățămînt, este de dată relativ recentă. Acest fapt, cum este și firesc, ne transpune în fața unor situații și probleme cu totul deosebite, care își așteaptă o rezolvare științifică, pe temeiuri psiho-pedagogice. Ele privesc deopotrivă atît perfectarea și adaptarea mesajelor audio-vizuale la nivelul exigențelor pedagogice, programelor școlare și specificului vîrstelor, cît și elaborarea metodelor și procedeelor speciale de folosire a lor în asociație cu celelalte metode didactice. Căutările în direcțiile amintite urmăresc să asigure o valorificare superioară a ceea ce tehnica înaintată a reușit să pună la îndemîna învățămîntului, să sporească la maximum potențialul instructiv-educativ și eficiența acestor prețioase auxiliare.

Studiul de față se referă la cîteva aspecte principiale ce ar trebui să stea la baza elaborării unei metodologii adecvate și eficace de utilizare a acelor mijloace audio-vizuale care se găsesc la îndemîna profesorului.

*

Considerăm că principala întrebare se pune în felul următor : care trebuie să fie orientarea generală, de principiu, ce urmează să o imprimăm realizării și folosirii mesajelor audio-vizuale în procesul de învățămînt ? Vom atribui acestora semnificația unor mijloace de accentuare, pînă la exagerare, a caracterului informativ și intuitivist al învățămîntului, semnificația de simplă ilustrare și concretizare a gîndurilor și ideilor comunicate sau vor servi la stimularea dezvoltării sub multiple laturi a forțelor cognitive și emoționale-motivaționale ale elevilor, la promovarea unei activități euristice ?

O serie de cercetări și studii mai recente converg părerilor noastre, în sensul că este necesar să plasăm întreaga acțiune de utilizare a mijloacelor moderne audio-vizuale în perspectiva tendințelor majore, ale dezvoltării învățămîntului și pedagogiei contemporane. Așadar, această acțiune să fie subordonată în întregime finalității educative, formative a procesului de învățămînt, să influențeze direct și în cel mai înalt grad dezvoltarea gîndirii însăși, a atitudinilor și conduitei elevilor. Se zice

că mijloacele audio-vizuale oferă informație, iar procesul de învățămînt cere formație. Oare putem să imprimăm noii tehnici acest spirit? Cu alte cuvinte, comunicarea de informație, prin aceste mijloace, poate să încerce să depășească cît mai mult posibil planul perceptual și o memorie încărcată cu date descriptive? Va fi în măsură să-i ajute pe elevi să gîndească mai bine, să se ridice la abstracțiuni și să le dezvolte, totodată, unele modalități de a gîndi, de a înțelege mai profund esențialitatea lucrurilor și a fenomenelor realității obiective? Considerăm că da. Prin felul cum este conceput și utilizat mesajul audio-vizual, el poate să ia, în mod treptat, înfățișarea unei imagini conceptuale sau forma analogică a raționamentului și să determine o activitate favorabilă promovării gîndirii dialectice a elevului.

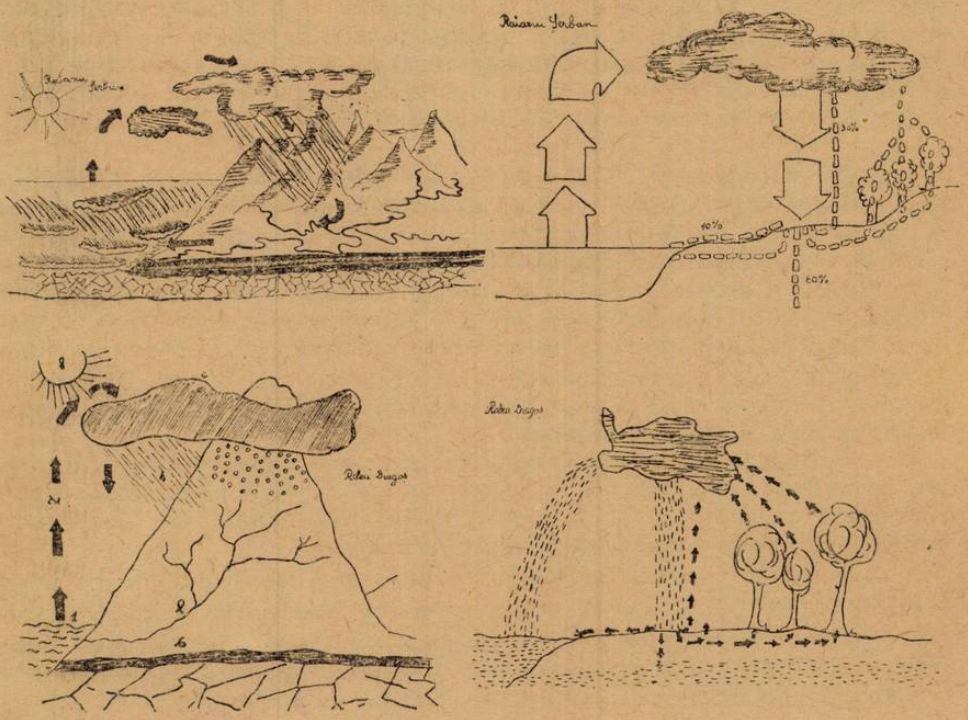
Fără să subapreciem valoarea fundamentului senzorial, intuitiv, considerăm însă că acestuia i se pot conferi posibilități mult mai mari în actul cunoașterii, atunci cînd mesajul, prin sine însuși și prin metodica integrării lui în lecție, face o selectare și o prelucrare mai riguroasă a datelor senzoriale, încît imaginea conceptuală să preia locul celei intuitive și astfel să faciliteze ridicarea de la concret la abstract.

Introducerea imaginii audio-vizuale atribuie, fără îndoială, o notă intuitivistă conținutului învățămîntului, însă nu pentru a reține pe elevi la acest nivel, ci pentru a-i ajuta să se ridice de la experiența directă și să se apropie cît mai mult cu putință de experiențele cele mai înalte ale abstracțiunii. Eficiența mesajelor audio-vizuale constă, după părerea noastră, tocmai în ușurința cu care acestea permit trecerea de la imaginea concretă la ideea abstractă și invers. Găsirea unei forme corespunzătoare de îmbinare a imaginilor intuitive cu reprezentările simbolice — cu simbolurile verbale și cu cele vizuale — acolo unde este cazul, permite, deci, o detașare de concret și astfel conduce progresiv mintea elevilor către conceptualizare. Cîtă suplețe în gîndire nu introduce, de exemplu, schema grafică animată care alternează cu imaginea intuitivă sau este supraadăugată acesteia! Cîtă ușurință în înțelegere, în surprinderea cauzalității, a legității, a sensurilor și semnificațiilor nu introduce codificarea informației într-o schemă funcțională dinamică sau într-o schemă simbol, acolo unde este posibil?

Cercetările noastre recente, prin care am căutat să evidențiem posibilitățile de ridicare de la experiența empirică la înțelegerea logică a desfășurării unor fenomene ale naturii, pe baza folosirii filmului didactic, demonstrează că elevilor din clasele IV—VIII le este mult mai accesibilă apropierea unor concepte (noțiuni) și integrarea lor într-un sistem ce reflectă un fenomen ciclic, atunci cînd se folosesc în predare filme. De exemplu, elevii clasei a IV-a C, de la Școala generală nr. 122 — București, au fost puși să redea în scris și prin desen modul cum înțeleg ei *că se desfășoară circulația apei în natură*, (după ce li s-a predat această lecție prin metodele tradiționale). Apoi, ei au vizionat de două ori filmul *Circulația apei în natură*[1]. Deoarece filmul este mut, prima

[1] *Kreislauf des Wassers in der Natur*, film creat de „Deutsches Zentral-institut für Lehrmittel" (R.D.G.).

dată a fost însoțit de explicațiile profesorului, iar a doua oară, elevii au fost lăsați singuri să-și explice ceea ce urmăreau pe ecran. Dacă lucrările anterioare prezentării filmului au dovedit că sînt încărcate de elemente naturaliste și că elevii n-au reușit să-și reprezinte în întregime etapele acestui fenomen, lucrările de după film au arătat că marea majoritate a reușit să se dispenseze de imaginile empirice și să-și reorganizeze cunoștințele, să surprindă cu ajutorul schemei conceptuale fenomenul în complexitatea și amploarea lui. Prezentăm, prin comparație, desenele a doi elevi înainte și după prezentarea filmului.



O dată cu transmiterea informației — a unor sensuri, semnificații și idei — mijloacele audio-vizuale pot să dezvolte la elevi, în același timp, facultățile intelectuale, în măsura în care mesajele pe care le vehiculează utilizează modele de tranziție între perceperea concretului sensibil și gîndirea abstractă, în măsura în care elevul găsește modele de operație perceptivă și de operații ale gîndirii, imposibil de a fi transmise prin procedee tradiționale. Profesorii care folosesc filmul în predarea fizicii și chimiei își dau foarte bine seama ce însemnătate au trecerile de la secvențele care reproduc modelul substanțial, la cele care-l reproduc grafic, printr-o schemă dinamică, completată apoi, prin comentariu, de modelul logic și, în cele din urmă, de cel matematic,

simbolic. Toate acestea impun în mod succesiv o prelucrare superioară a informației ce se transmite, pînă la însușirea corectă a noțiunilor, ideilor etc. În felul acesta, elevul preia, o dată cu informația, și unele modalități de a gîndi și cu timpul o metodă de studiu eficace. O asemenea orientare trebuie să-și găsească o expresie clară în metodica folosirii mijloacelor moderne de învățămînt. În caz contrar, abuzul de imagini tocește sensibilitatea elevului pentru o cunoaștere de profunzime, este estompată însăși valoarea lor instructiv-educativă. Sîntem, în această privință, pe deplin de acord cu ceea ce spunea Roger Gal că : „Valoarea metodei... nu stă în lucruri, mijloace sau tehnici întrebuințate, ci în spiritul care o animă" [2]. Pe baza celor precizate, vom reveni cu cîteva considerații de ordin practic, legate îndeosebi de pregătirea pre-perceptivă, de perceperea mesajului și prelucrarea informației transmise, în condițiile lecției de comunicare de noi cunoștințe, atunci cînd în jurul mesajului se organizează întreaga activitate.

*

a) *Pregătirea prealabilă a clasei în vederea perceperii mesajului audio-vizual.* Este absolut necesar ca întotdeauna prezentarea unui mesaj audio-vizual să fie precedată de o serioasă pregătire pre-perceptivă a clasei, de crearea unui climat favorabil perceperii și înțelegerii active a conținutului acestuia. Deși materialele audio-vizuale prin conținutul, autenticitatea și expresivitatea lor pot să antreneze activ clasa, totuși acest lucru nu este suficient. E nevoie să recurgem la procedee speciale de pregătire a activizării perceperii și înțelegerii, să creăm, încă de la început, un sistem de reglare optimă a activității perceptive. O asemenea anticipare mintală presupune :

— o discuție cu elevii, reactualizarea a ceea ce ei cunosc deja despre tema (subiectul) ce va fi tratată în mesaj. Reîmprospătarea unor cunoștințe vechi poate să devină o bază motivațională, de suscitare a curiozității și interesului pentru ceea ce va urma ;

— să se aducă la cunoștința elevilor titlul mesajului, de ce li se prezintă acesta și ce anume vor avea de învățat pe baza lui. De fapt, este vorba de o succintă prezentare, de o precizare a problemei fundamentale pe care o ridică mesajul și ea are menirea să-i atribuie acestuia o anumită semnificație, în raport cu sarcina dată elevilor și cu activitatea ce o vor depune ;

— explicarea și familiarizarea clasei cu sensurile unor cuvinte esențiale (cuvinte-cheie scrise pe tablă) pe care le întîlnesc în mesaj. Aceasta constituie o introducere în terminologia specială pe care o vor învăța și care va facilita înțelegerea, desprinderea sensurilor și a semnificațiilor ;

— formularea cîtorva întrebări, a căror răspunsuri ar urma să le caute și să le găsească elevii, cel puțin parțial, în timpul perceperii mesajului. Asemenea obiective, care se scriu pe tablă, constituie un adevărat ghid pentru elevi ;

— crearea unei situații problemă ;

---

[2] Roger Gal, *Où en est la pédagogie ?* Bouchet-Chastel, Paris, 1961, p. 68.

— folosirea, după împrejurări, a unor ilustrații, tablouri (dacă este vorba de film a unor planșe sau diapozitive ce reproduc anumite cadre din film), pentru a anticipa dezvoltarea ideilor fundamentale ce vor fi tratate în mesaj ;

— explicarea anumitor procedee speciale folosite în elaborarea mesajului, cum ar fi cele de încetinire sau de accelerare a filmului, desenul animat, trucajul etc. ;

— pentru mobilizarea efortului, este bine să se prevină elevii că vor fi chestionați sau că vor da lucrări de control asupra celor audiate sau vizionate. Reținerea cunoștințelor, în asemenea caz, va fi mult mai bună.

Desigur, pregătirea clasei se poate realiza în mai multe moduri, introducîndu-se în mod treptat diferite elemente. Noi am sugerat doar cîteva. Problema esențială este însă să se asigure o pregătire de atitudine, de trebuință și de așteptare, de orientare selectivă a viitoarei activități perceptive și nu informațională. Adică, este nevoie să ajustăm — cum se exprimă H. Dieuzeide — nivelul atenției și sensibilității clasei la mesaj, menținîndu-se în jurul lui un climat de muncă școlară normală, plină de seriozitate și impunînd un ritm mai accelerat actului perceptiv [3]. Dacă intervenim cu prea multe informații prealabile, răpim din prospețimea mesajului, ceea ce face să scadă receptivitatea și interesul cînd va fi prezentat.

b) *Stimularea participării active a clasei în timpul prezentării mesajului.* Mesajul audio-vizual este un substitut al realității. Prin conținutul și forma sa, el devine un stimul complex, ale cărui componente însumează un material informațional prelucrat, organizat, codificat și redat într-un anumit mod specific, încărcat, totodată, cu anumite sensuri, semnificații, idei ce întregesc adevărata sa valoare cognitivă-emoțională.

Perceperea realității și a mesajului audio-vizual se deosebesc radical. Dacă în primul caz percepția este o anticipare asupra obiectului, fenomenului (realității) și aspectul global și total este dat la început, din primul moment de contact cu stimulul, ceea ce determină din partea subiectului o activitate de căutare, de descoperire din proprie inițiativă, cu totul altfel se petrec lucrurile în ceea ce privește perceperea mesajului. Materialul audio-vizual creează o nouă situație perceptivă, în care anticiparea este cu totul vagă, iar aspectul global și total apare de abia la sfîrșit, construindu-se prin integrările succesive ale secvențelor. Este absolut necesar să ținem seama de locul pe care îl ocupă mesajul audio-vizual în actul cunoașterii. Situat la nivelul intermediar, între experiența directă (perceperea concretului senzorial) și experiențele cele mai abstracte (conceptuale), el permite trecerea în mod mai ușor în ambele sensuri. Cuplînd realul cu abstractul, în sensul că materialul reprezentativ asigură un fundament perceptiv gîndirii, iar gîndirea sensibilizează actul perceptiv, posibilitățile elevului de a însuși con-

[3] Henri Dieuzeide, *Les tehriques audio-visuelle dans l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965.

ştient, de a surprinde bogăţia conţinutului conceptelor, mulţimea de sensuri şi semnificaţii ale acestuia sporesc foarte mult. De exemplu, un film didactic bine realizat şi utilizat, în condiţii care să valorifice din plin capacitatea lui analitică şi sintetică (cum ar fi alternanţa prezentărilor globale cu cele de detaliu — de unde analizele extrem de fine), posibilitatea de a oferi simultan sau aproape simultan o cunoaştere intuitivă şi logică (prin trecerile reversibile de la imagine la schema conceptuală sau prin schema animată supraadăugată imaginii) facilitează simţitor generalizarea, înţelegerea. În mod similar, se poate afirma şi despre mesajele sonore, care, detaşate de elementele mimice parazitare, uşurează recunoaşterea şi învăţarea lor, însuşirea conceptelor. În măsura în care mesajele pe care le folosim utilizează modelele de tranziţie între concretul sensibil şi gîndirea abstractă, în aceeaşi măsură exersează şi dezvoltă facultăţile intelectuale ale elevilor.

Amintim, de asemenea, şi unele particularităţi ale înţelegerii retroactive ce apar în cazul folosirii filmului şi emisiunii televizate, impuse de scurgerea vitezei fenomenului. Astfel, informaţiile noi se integrează în cele precedente sau aruncă o lumină nouă asupra lor, transformînd înţelegerea ce le-a fost atribuită pînă atunci. Nu putem să trecem cu vederea nici constatarea că introducerea noilor tehnici aduce o accelerare a proceselor cognitive, dar şi trăiri emoţionale mai puternice. Toate acestea, cît şi alte particularităţi, asupra cărora nu putem să insistăm aici, dau un anumit specific perceperii şi înţelegerii mesajelor audio-vizuale. Elevul, cel ce vine în contact cu mesajul, se află astfel pus în faţa unei situaţii noi de studiu, în faţa unei situaţii perceptive cu totul deosebite. Problema se pune : Cum „citeşte" el un asemenea mesaj ? Cum face recodificarea lui, încît să desprindă cu uşurinţă conţinutul informaţional şi adevăratele sensuri, semnificaţii şi idei pe care le exprimă ? Sau, mai bine zis, cum reuşeşte să înveţe după acesta ?

Contactul cu mesajul este de fapt un act de învăţare ce are drept scop cunoaşterea profundă, prin efortul raţional, a realităţii pe care o reprezintă. Noi avem datoria să-l învăţăm pe elev *cum* să înveţe după un asemenea material, aşa cum îl îndrumăm să studieze după materialele didactice obişnuite, manuale, notiţe etc. sau să recepteze explicaţiile profesorului. Această chestiune necesită, desigur, încă îndelungate cercetări psiho-pedagogice, pînă se vor contura cu mai multă precizie unele aspecte teoretice şi practice pe care le ridică. Noi ne restrîngem, deocamdată, doar la unele date.

Capacitatea de observaţie şi implicit de înţelegere a imaginii audio-vizuale se dezvoltă şi se formează progresiv ; ea poate să fie perfecţionată printr-un antrenament sistematic în această direcţie şi printr-o intervenţie judicioasă, de directivare a actului perceptiv de către profesor.

Mesajul, ca şi natura, nu se dezvăluie de la sine, numai dacă omul îşi pune întrebări, respectiv numai atunci cînd elevul îşi impune sau i se pun în faţă anumite sarcini sau obiective de urmărit, de cercetat. În acelaşi timp, este binecunoscut că însuşirea cunoştinţelor se poate face şi fără participarea activă a operaţiilor de gîndire, pe baza unei simple asociaţii, a solicitării memoriei. Însă, acest mod de a asimila

cunoștințele nu ne satisface, deoarece nu mobilizează nemijlocit forțele intelectuale și, ca atare, dezvoltarea lor este estompată. Așadar, prezentarea mesajului să nu se transforme într-o receptare sau înregistrare pasivă, lipsită de eficiență, de sesizare doar a aparențelor realității, a înlănțuirii de imagini, ci să determine un efort propriu și de rațiune în elaborarea cunoștințelor, capabil să pătrundă în esența fenomenelor. Cu alte cuvinte, trebuie să fim preocupați de modul în care am putea să facem din elev un participant activ, care „ascultă" sau care știe să „privească" mesajul.

Atribuim aici o mare însemnătate intervențiilor profesorului, care trebuie să sincronizeze explicațiile sale cu reprezentările audio sau audio-vizuale. Astfel, va reuși să-i ajute pe elevi să treacă de la curiozitate la învățarea organizată după mesaj. Spre exemplu, atunci cînd filmul este mut — și unele cercetări atestă că acesta este, în anumite împrejurări, mai eficace decît filmul sonor — sau se utilizează proiecții fixe (diapozitive, diafilme, imagini episcopice sau retroproiecții), profesorul poate să dea anumite explicații, prompte, la locul și în momentul potrivit, evitînd abuzul de cuvinte și dirijarea pas cu pas a observației elevului. De asemenea, profesorul este bine să folosească un limbaj adecvat, care să depășească simpla descriere, întrebuințînd cu precădere așa-numitele întrebări „de descoperire" prin care să realizeze cu ușurință trecerea de la descriptivul „cum" la cauzalul „de ce". Asemenea întrebări îi ajută pe elevi să descopere sau să redescopere, ei înșiși, prin eforturi proprii, adevărurile, să surprindă relațiile cauză-efect, să sesizeze sensurile, semnificațiile, să stimuleze în permanență interesul, să mențină atenția concentrată etc. În general, atunci cînd comentariul nu epuizează explicațiile, ci îl lasă pe elev să caute ceea ce sugerează imaginea audio sau audio-vizuală, eficiența folosirii lor sporește mult. Totodată, sînt binevenite intervențiile care orientează activ perceperea elevului și facilitează înțelegerea trecerii de la un plan la altul, de la gros-planuri (planuri de ansamblu), la planuri mijlocii sau la prim-planuri (planuri de detaliu) etc., întrebările directe care îl ajută pe elev să raporteze continuu întregul la parte, partea la întreg etc. sau indicațiile care îndeamnă la analiză, la observarea unor detalii, comparații, inducții, la descoperirea de concluzii etc.

Dacă proiecțiile nu durează mult timp — și noi optăm pentru mesaje scurte — se pot relua a doua oară, de data aceasta fără intervenții, lăsînd pe elevi să-și explice ei înșiși ceea ce li se înfățișează.

În cazul folosirii unui film al cărui comentariu se consideră că este puțin accesibil nivelului de înțelegere al clasei, se poate să se suprime sonorul și să se recurgă la un comentariu propriu, adaptat cerințelor. Alteori, sonorul se poate întrerupe numai parțial, acolo unde profesorul consideră că sînt mai utile intervențiile sale. De aceea, este bine să ne edificăm asupra regulilor care stau la baza întocmirii unui comentariu, încît acesta să se poată încadra firesc în logica mesajului și să dea impuls mersului gîndirii elevului. De bună seamă, noi avem în vedere și faptul că multe din materialele audio-vizuale, începînd cu cele mai puțin pretențioase și pînă la cele mai complexe, pot să fie create de

profesor și integrate în lecție conform părerilor sale proprii, originale. În alte situații, profesorul poate să facă scurte intervenții între pauzele comentariului filmului, deci fără să se suprapună acestuia. În special, se pot adresa clasei unele întrebări, care sugerează doar găsirea unor explicații, unele cuvinte indispensabile descifrării mesajului; alteori e bine însă să lăsăm imaginile să vorbească.

În mod oarecum asemănător se poate proceda și în condițiile audierii unor înregistrări pe disc sau pe bandă de magnetofon. Voit sau nevoit, acestea includ anumite pauze ce dau prilej de intervenție. Mai ales după o primă audiție ce asigură o privire de ansamblu a conținutului, în reluare, prin anumite întreruperi, se poate fragmenta audiția pentru a face loc intervențiilor profesorului. Astfel, se permite elevilor să formuleze unele întrebări sau răspunsuri, să ia notițe, să imite modelul, să-l introducă într-un exercițiu personal de pronunțare (la limbile străine) etc.

În concluzie, cuvîntul profesorului (ca și comentariul sonor) are menirea să orienteze și să antreneze, să precizeze și să organizeze materialul informațional transmis, să evite înțelegerea superficială și să asigure stabilitatea cunoștințelor. În acest mod, profesorul continuă să facă parte din viața clasei, chiar și atunci cînd comunicarea informației este preluată de tehnica audio-vizuală. Firește, se poate apela și la alte procedee de activizare a clasei. Faptul că unele mesaje sînt reversibile, adică se pot repeta, permite reîntoarcerea la activitatea perceptivă, la descoperiri călăuzite, la o revizie a percepției și înțelegerii etc., precum și posibilitatea de a alterna expunerea cu proiecțiile sau cu audițiile, ori cu fragmente din acestea ș.a.m.d.

c) *Prelucrarea și integrarea informației în experiența de cunoaștere a elevilor.*

În cadrul unei lecții, prezentarea și perceperea mesajului este numai o secvență din activitatea comună pe care o desfășoară profesorul cu elevii. De aceea, este bine ca ea să fie limitată, pentru a lăsa loc expunerii mai departe a lecției și desfășurării unor activități suplimentare de prelungire a efectului mesajului, a ceea ce mesajul a reușit să declanșeze. Este absolut nevoie de o muncă posterioară de completare, de punere în ordine și reorganizare a informației, de interiorizare a ei, de integrare în experiența de cunoaștere a subiectului. Urmele lăsate de mesaj în conștiința elevilor trebuie sistematizate și întărite. Nu avem voie să lăsăm ca impresia emotivă, motivația de interes, curiozitatea stîrnită de mesaj să dispară, ci să căutăm să le întreținem în continuare. Există și în această privință numeroase posibilități, metode, procedee, forme de activitate, prin care să asigurăm prelucrarea informațiilor primite în strînsă legătură cu datele noi ce urmează să mai fie predate în cursul aceleiași lecții.

Informațiile pot să fie comentate în cadrul unei conversații între profesor-elev, reușindu-se astfel să se activeze și să se adîncească operațiile de analiză-sinteză, comparație și interpretare; să se clarifice aspectele insuficient sesizate și, în felul acesta, să se asigure înțelegerea mai profundă a întregului material. Condiționați de fondul reprezenta-

tiv însușit pe baza perceperii materialului audio-vizual, elevii pot să fie ajutați de profesor ca prin întrebări și răspunsuri să adîncească explicațiile, să rezume anumite fapte, să găsească soluțiile unor probleme, să scoată singuri unele concluzii etc. Deci, metoda conversației găsește un suport material ce poate fi folosit cu succes în locul expunerii unor cunoștințe de-a gata. Conversația poate fi sprijinită și de reluarea unor cadre din film. În acest sens, se pot utiliza planșe, fotograme, diapozitive sau alte imagini fixe, care readuc în fața elevilor anumite imagini-cheie pentru adîncirea înțelegerii și fixarea cunoștințelor. Se poate face apel și la fragmente din înregistrările pe bandă de magnetofon, dacă ne referim la un mesaj audio sau la alte materiale obișnuite. Asemenea reluări, considerate „amintiri obiective" sporesc posibilitățile de asociere a cunoștințelor. În vederea prelucrării informației, este foarte util să se recurgă și la lucrările independente, la studiul individual, la efectuarea unor teme, exerciții, desene, observații independente asupra unor experiențe, fenomene și procese, la lucrări practice aplicative, exerciții de asimilare etc., prin mijlocirea cărora îi punem totodată pe elevi în situația de a restitui ceea ce au primit.

De obicei, informațiile receptate prin mijloacele moderne audio-vizuale și nesupuse unei prelucrări și integrări speciale rămîn lipsite de eficacitate, nu lasă în conștiința elevilor decît imagini palide și fugare, o amintire aproximativă, cu riscul de a deveni chiar nocivă pentru evoluția ulterioară a personalității subiectului. Pentru a preveni asemenea neajunsuri, trebuie ca utilizarea audio-vizualelor să fie integrată organic în contextul unui sistem de metode și procedee active, împreună cu care să suscite o participare activă, multilaterală a elevilor în elaborarea noilor cunoștințe. Unitatea metodelor și a mijloacelor ne pare mai indispensabilă ca metoda sau mijlocul luate izolat, prin ele însele. Or, noile mijloace nu vin să înlocuiască metodele active tradiționale, ci tind ca împreună cu acestea să dea mai multă vigoare și profunzime procesului de învățămînt.

Confruntarea și restructurarea într-un tot unitar a informațiilor provenite din surse diverse de comunicare necesită o activitate didactică ridicată la cel mai înalt grad de măiestrie pedagogică, ceea ce solicită, desigur, eforturi mărite din partea cadrelor didactice, dar care pot să fie pe deplin compensate.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Способствует ли применение современных аудио-визуальных средств усилению информативного, наглядного характера обучения или формативно-воспитательного, развивающего умственные и эмоциональные способности учащихся? На этот принципиальный вопрос пытается найти ответ автор настоящего очерка.

Он считает, что аудио-визуальные сообщения могут быть настоящими операционными моделями перехода от конкретного изображения к концептуальному, и наобо-

рот. Переход от образа к идее, от конкретного к абстрактному этим путем облегчает не только понимание, но и развитие абстрагирующих способностей учащегося.

В заключительной части обсуждаются и некоторые методические указания в связи с дочерцептивной подготовкой класса, стимулирующей самостоятельной работы в восприятии и понимании сообщения и в проработке информации.

CONSIDÉRATIONS PSYCHOPÉDAGOGIQUES CONCERNANT LES MÉTHODES D'EMPLOI DES MOYENS AUDIO-VISUELS MODERNES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'utilisation des moyens audio-visuels modernes contribuera-t-elle à accuser le caractère informatif et intuitif de l'enseignement ou bien à renforcer le caractère éducatif et formatif de développement des forces intellectuelles et émotionnelles (motivationnelles) de l'élève? C'est là le problème essentiel que pose l'auteur. Il considère que les messages audio-visuels, bien conçus et utilisés d'une façon rationnelle, peuvent constituer de véritables moyens opérationnels de transition entre l'image concrète et l'image conceptuelle et inversement. S'élever de l'image à l'idée, du concret à l'abstrait, c'est faciliter non seulement la compréhension mais encore exercer et développer les capacités d'abstraction de l'élève. On y présente encore certaines indications méthodiques concernant la préparation pré-perceptive de la classe, la stimulation de l'effort personnel en vue de la perception et de la compréhension du message de même que l'interprétation de l'information.

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND AUDIO-VISUAL AIDS IN EDUCATION

(Abstract)

Will the modern AV aids emphasize the informative, intuitional rather than the educational, formative character of education? This is precisely the question of principle underlying the whole article. The author thinks that correct AV messages can, if rationally used, become genuine operational models of transition from concrete to conceptual images, and vice versa. The passage along this line from idea to image, from concrete to abstract, will bring about a better understanding of and capacity for abstractions by pupils. Recommendations are also provided for a pre-perceptual training of the class, stimulating individual perception and decoding of the message received.

Contribuții la metodica utilizării mijloacelor tehnice vizuale

Conf. univ. GEORGETA MUNTEANU,
asist. univ. VISTIAN GOIA, RODICA STAN

Utilizarea mijloacelor tehnice moderne a provocat numeroase discuții și păreri contradictorii cu privire la contribuția pe care o pot aduce la sporirea eficienței procesului de învățămînt, cu privire la influențele complexe psiho-fizice și instructiv-educative pe care le pot avea asupra elevilor.[1] Este însă unanim recunoscut faptul că introducerea acestor mijloace tehnice audio-vizuale creează posibilitatea de a transmite elevilor „informații" mai ample și mai complexe asupra fenomenelor și faptelor și asigură, în același timp, condiții optime pentru ca elevii să participe activ și conștient la recepționarea acestor informații. Dar însușirea cunoștințelor transmise cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale pretinde realizarea unor anumite cerințe (condiții) atît din partea profesorului, care dirijează și îndrumă procesul de informare cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne, cît și din partea elevilor, care recepționează informația prin intermediul acestora, sub directa îndrumare a profesorului.

Considerînd că utilizarea mijloacelor tehnice vizuale permite orientarea investigațiilor colective, dirijarea observației, facilitatea percepției unor evenimente și fenomene (prin contactul direct cu imaginile acestora) și constituie o premisă a învățării, am întreprins o cercetare experimentală, spre a putea preciza unele aspecte cu privire la locul, rolul și metodica utilizării diafilmelor și diapozitivelor în lecțiile de literatură și spre a putea preciza și unele constatări cu caracter mai general, valabile și pentru alte discipline.

Ne-am oprit asupra diafilmelor și diapozitivelor, deoarece, pe de o parte, publicațiile de specialitate subliniază eficiența sporită a folosirii acestor mijloace tehnice vizuale și, pe de altă parte, extinderea acestor mijloace în practica școlară necesită unele indicații metodice fundamentate științific.

Obiectivul cercetării noastre a fost de a studia contribuția diafilmelor și a diapozitivelor la creșterea capacității de învățare, la sporirea efectelor educative și formative și de a preciza unele cerințe, condiții impuse de utilizarea acestor mijloace tehnice vizuale pentru a dirija observarea și perceperea justă a fenomenelor.

Cercetarea a început prin studierea diafilmelor și a diapozitivelor existente și aprecierea lor din punctul de vedere al cerințelor didactice.

---

[1] Henri Dieuzeide, *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, P.U.F., 1965; Gaston Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, P.U.F., Paris, 1964.

Aceasta a dezvăluit unele deficiențe ale diafilmelor existente * și a permis precizarea unor condiții pe care trebuie să le îndeplinească diafilmele didactice.

Pentru a preciza particularitățile specifice introducerii acestor mijloace tehnice moderne, s-au organizat lecții cu caracter experimental la clasele a VII-a, a VIII-a, a X-a și a XI-a, ** iar rezultatele obținute s-au comparat în permanență cu cele ale claselor de control, unde s-au utilizat metodele obișnuite.

Utilizarea diafilmului în cele 30 de lecții experimentale s-a făcut cu scopuri și obiective diferite, în funcție de specificul informațiilor ce trebuiau transmise, de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de sarcinile didactice ale lecțiilor. Ca mijloc de transmitere a cunoștințelor, diafilmul a fost folosit în lecțiile de literatură care au avut ca subiect biografia scriitorilor, dar utilizarea, ca și desfășurarea lecțiilor, a avut particularități specifice determinate de vîrsta elevilor și chiar de caracterul materialului predat.

La lecțiile experimentale ținute la clasele a VII-a și a VIII-a prin introducerea diafilmelor sau a diapozitivelor s-a urmărit realizarea unor sarcini multiple. În primul rînd, prin imagini evocatoare, s-au prezentat cele mai semnificative momente din viața scriitorului, dar datele și faptele din viața scriitorului transmise cu ajutorul imaginilor diafilmului sau diapozitivelor erau prezentate nu atît pentru memorarea lor, cît mai ales pentru aspectul emoțional. Diafilmul devenea astfel un factor educativ, deoarece prin imaginile sale se urmărea dezvoltarea admirației elevilor pentru unul din marii noștri scriitori și stimularea interesului și gustului pentru lectura operelor sale. În al doilea rînd, diapozitivele sau unele imagini ale diafilmelor au creat condiții optime pentru a explica mai ușor și mai precis unele cuvinte sau expresii necunoscute care apăreau în fragmentul din opera scriitorului ce urma a fi studiat în continuare. Spre exemplu, în prima lecție din cele două afectate studierii scriitorului I. Creangă (clasa a VII-a), prezentarea diapozitivelor a permis elevilor să observe imaginea diverselor obiecte care au format decorul copilăriei lui Nică și, îndrumați de explicațiile profesorului, și-au putut preciza mai bine sensul unor cuvinte necunoscute, specific moldovenești, existente în fragmentul din *Amintiri* ce urma a fi studiat. În al treilea rînd, vizionarea unor imagini a creat condiții pentru o mai bună înțelegere a operei.

* Iată cîteva din deficiențele diafilmelor existente, dacă le analizăm din punctul de vedere al cerințelor didactice: diafilmele în două serii (Caragiale, Sadoveanu) nu pot fi încadrate într-o lecție, care s-ar reduce astfel numai la vizionarea diafilmului, unele diafilme nu respectă ordinea firească, sistematică a datelor, faptelor, evenimentelor din viața scriitorului (diafilmul G. Coșbuc), în cîteva au apărut și unele inexactități (diafilmele L. Rebreanu, N. Bălcescu, I. Slavici), altele nu oferă o selecție cît mai riguroasă a materialului, încărcînd memoria elevilor cu imagini de amănunt, care nu au o legătură directă cu viața scriitorului (diafilmele Al. Vlahuță, N. Bălcescu), iar textul ce însoțește imaginile unor diafilme are un stil pretențios, inaccesibil elevilor (în diafilmele B. Șt. Delavrancea, Al. Vlahuță).

** Lecțiile experimentale s-au desfășurat la Liceele E. Racoviță, N. Bălcescu, M. Eminescu, G. Coșbuc și nr. 15 din Cluj, iar clasele de control au fost de la Liceele nr. 10 și nr. 6.

În conversația finală — cu caracter de fixare — elevii au prezentat datele biografice cu indicații privind secvențele corespunzătoare din diapozitive. De asemenea, au reprodus conținutul fragmentului într-un limbaj colorat, sugestiv, utilizînd chiar expresiile explicate cu ajutorul diapozitivelor și referindu-se la imaginile acestora.

Diafilmul s-a introdus și în lecțiile de predare a biografiei scriitorilor G. Coșbuc, la clasa a VII-a, M. Eminescu, I. L. Caragiale și I. Slavici, la clasa a VIII-a.

În studierea istoriei literaturii, la clasele a X-a sau a XI-a, diafilmul a devenit o sursă de informare amplă, accentuîndu-se caracterul științific al prezentării biografiei.

La lecțiile de predare a biografiei scriitorilor diafilmul a fost utilizat în scopuri diferite :

a. Pentru a contura personalitatea complexă a unor scriitori.

Astfel, în lecția de predare a biografiei lui N. Bălcescu, la clasa a X-a, prin prezentarea diafilmului s-a urmărit să se sublinieze complexitatea personalității de revoluționar, istoric și scriitor a acestuia.

Comentarea imaginilor și conversația purtată pentru alcătuirea schemei referitoare la viața și activitatea scriitorului, efectuate după vizionarea imaginilor, au asigurat participarea activă și conștientă la însușirea informațiilor transmise de diafilm și de comentariul profesorului și înțelegerea mai profundă a faptelor din viața scriitorului, integrarea lui în complexitatea evenimentelor social-politice ale epocii.

Elevii au întreprins cu ușurință o activitate creatoare de regrupare și sistematizare a datelor, precizînd cu exactitate multiplele domenii în care s-a manifestat Bălcescu : activitatea revoluționară, istorică și literară. Emoționîndu-i pe elevi, diafilmul a imprimat lecției un pronunțat caracter patriotic, dîndu-i astfel o deosebită valoare educativă.

b. Prezentarea diafilmului în unele lecții de biografie a contribuit și la *precizarea cu mai multă ușurință a genezei operei scriitorului.* Prin imaginea de ansamblu a procesului de formare ca scriitor, oferită de diafilm, s-a explicat orientarea scriitorului spre o anume tematică, iar prin secvențele acordate operelor importante s-au subliniat evenimentele din viață care au determinat crearea lor. De pildă, în lecția care a avut ca subiect *Viața și opera lui Liviu Rebreanu* (clasa a XI-a), prin imaginile diafilmului s-a insistat asupra faptelor de viață care au determinat crearea operelor sale. Imaginile diafilmului au constituit astfel puncte orientative în analizele literare ulterioare, atît cu privire la geneza romanelor, cît și la caracterizarea personajelor, precum și la desăvîrșirea artistică a operei.

c. În alte lecții de predare a biografiei scriitorilor, prin introducerea diafilmului s-a urmărit *precizarea relațiilor dintre evenimentele epocii și opera inspirată din ele.* Astfel, în lecția cu subiectul biografia lui Vasile Alecsandri, la clasa a X-a, prin utilizarea diafilmului s-a urmărit ca elevii să perceapă mai bine modul cum evenimentele epocii în care a trăit scriitorul se reflectă în operele acestuia.

Diafilmul şi-a dovedit eficacitatea şi în *lecţiile de recapitulare*. Introducerea diafilmului la acest tip de lecţie este destul de dificilă, reuşita ei depinzînd în mare măsură de conţinutul sintetic al imaginilor, care trebuie să concorde, în punctele esenţiale, cu materialul de istorie literară parcurs anterior de elevi. Folosirea diafilmului în lecţia de recapitulare a ajutat pe elevi să aprofundeze momentele mai importante dintr-o perioadă sau dintr-un curent literar. Prin vizionarea diafilmului, elevii au venit în contact cu elemente noi, nestudiate la lecţiile anterioare, dar legate de cunoştinţele asimilate. Astfel, în lecţia de recapitulare cu subiectul *Primele tipărituri în Ţările Române*, s-a introdus diafilmul cu aceeaşi temă, care a adus în faţa elevilor pagini impresionante din istoria tiparului în ţara noastră. Imaginile oferite de diafilm i-au convins pe elevi de contribuţia cărţilor tipărite la răspîndirea limbii române dincolo şi dincoace de Carpaţi, le-au precizat principalele etape ale formării limbii române literare şi, dezvăluindu-le munca de pionierat dusă de cărturarii vremii, ca expresie a dragostei lor pentru popor şi pentru limba acestuia, au trezit admiraţia elevilor pentru aceste mari personalităţi culturale din trecut. Imaginile artistice ale primelor pagini din istoria tiparului, adevărate opere de artă, şi-au adus contribuţia şi la educaţia estetică a elevilor. Vizionarea diafilmului a influenţat pozitiv şi asupra nivelului de cunoştinţe, care s-a consolidat şi s-a amplificat.

Aprecierea rezultatelor utilizării diafilmelor şi a diapozitivelor în lecţii s-a făcut pe diferite căi.

Eficienţa s-a putut aprecia mai întîi pe baza observării imediate. Lecţiile au avut un caracter mai dinamic, elevii au dovedit un mai mare interes, au urmărit cu atenţie şi cu participare afectivă imaginile proiectate. În discuţiile ce au urmat imediat după vizionare, elevii au dovedit participare activă şi conştientă la lecţii.

Dar verificarea contribuţiei diafilmului la dezvoltarea capacităţii de a înţelege raporturile dintre diferitele evenimente şi creaţia scriitorului, precum şi verificarea gradului de reţinere a datelor şi faptelor s-au efectuat la majoritatea lecţiilor prin diferite probe de control similare. Uneori, s-au dat compuneri cu teme ca : *Opera lui I. Creangă, oglindă a vieţii scriitorului, Momente impresionante din viaţa lui N. Bălcescu* etc. Alteori, pentru verificarea contribuţiei diafilmului s-au folosit întrebări al căror răspuns urma să arate gradul de asimilare a cunoştinţelor sau nivelul de înţelegere a faptelor, fenomenelor, evenimentelor etc. Spre exemplu, pentru lecţia despre biografia poetului Vasile Alecsandri, s-a dat la ambele clase (experimentală şi de control) o probă de verificare constînd din două întrebări. Prima întrebare (Ce fapte şi date din viaţa şi activitatea lui V. Alecsandri aţi reţinut mai uşor şi de ce ?) a urmărit să stabilească în ce măsură diafilmul a asigurat reţinerea biografiei lui V. Alecsandri, ca succesiune de fapte şi date. Cea de-a doua întrebare (Cum se reflectă evenimentele vremii în opera poetului ?) avea scopul de a verifica gradul în care diafilmul a asigurat înţelegerea corelaţiei dintre opera scriitorului şi evenimentele epocii.

Tabelul nr. 1

Rezultatele asimilării cunoștințelor la lecția despre biografiia lui V. Alecsandri
(rezultate în %)

Clasa	Nr. de elevi	Revista la care a colaborat scriitorul (3)	Volume de opere (6)	Evenimentele epocii oglindite în operă (5)	Geneza diferitelor grupe de opere (3)
Clasa a X-a A (experimentală)	30	92,22	93,88	93,33	87,88
Clasa a X-a B (control)	32	69,79	68,75	70,15	46,87

Rezultatele * arată gradul de reținere a datelor și faptelor din viața scriitorului. Răspunzînd la prima întrebare, elevii trebuiau să menționeze cele 3 reviste la care a colaborat poetul și să precizeze titlul celor 6 volume de opere.

Apreciind comparativ răspunsurile elevilor, se poate constata că elevii claselor care au vizionat diafilmul au asimilat un volum mai amplu de cunoștințe față de elevii clasei de control. În precizarea revistelor la care a colaborat scriitorul, reviste ale căror frontispicii se găseau în diafilm, se concretizează o diferență de 22,45% în favoarea clasei experimentale (rubrica 1). De asemenea, au fost consemnate în lucrările elevilor volumele de opere ale căror coperte, la ediția princeps, s-au găsit ilustrate în diafilm, realizîndu-se o diferențiere de 25,13% în favoarea clasei experimentale (rubrica nr. 2).

Rezultatele menționate în tabel arată și capacitatea elevilor de înțelegere a relațiilor dintre evenimentele social-politice sau din viața scriitorului și operele inspirate de acestea. Din răspunsul la cea de-a doua întrebare s-a putut constata că elevii clasei care au vizionat imagini ce evocau evenimente ale epocii sau manuscrise ale operelor inspirate din acestea au menționat cu mai multă exactitate relația dintre evenimentele epocii și opera scriitorului. Această constatare se concretizează în diferența de procentaj de 23,18% (rubrica nr. 3).

---

* Rezultatele s-au precizat determinînd „procentajul de exactitate" aflat prin raportarea numărului de răspunsuri exacte (corecte) la numărul maxim de puncte și înmulțind rezultatul cu 100. De exemplu, precizarea evenimentelor epocii oglindite în operă comporta menționarea a 5 evenimente. Înmulțind această cifră cu efectivul fiecărei clase, se obține numărul maxim de puncte posibile de realizat. Făcînd apoi raportul dintre numărul răspunsurilor corecte (înmulțind cu 100) și punctajul maxim se obține procentajul de exactitate. După acest procedeu s-au clasificat toate răspunsurile din întrebările de control date. (G. Mialaret, *Nouvelle pèdagogie scientifique*, PUF, Paris, 1954).

Cea mai elocventă diferență de procentaj este cea referitoare la felul cum elevii au explicat geneza și apariția anumitor opere ale scriitorului. Elevii clasei experimentale au motivat că datorită vizionării secvențelor diafilmului și-au dat seama de geneza și de apariția diferitelor opere. Elevii din clasa de control s-au ocupat vag și sporadic de acest aspect. Diferența dintre cele două clase este de 11,01% în favoarea clasei experimentale (rubrica nr. 4).

Verificarea eficienței utilizării diafilmului în lecția de recapitulare s-a făcut prin cîteva întrebări date elevilor. Răspunzînd în scris, ei trebuiau să precizeze: primele tipărituri în limba slavonă și în limba română, operele religioase cu caracter literar, personalitățile culturale ale epocii și centrele tipografice.

Rezultatele au fost apreciate de asemenea în „procentaj de exactitate" și sînt prezentate în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Repartizarea răspunsurilor corecte la tema: Primele tipărituri în Țările Române **(rezultate în %)**

Clasa	Nr. de elevi	Primele tipărituri (7)	Centre tipografice (6)	Opere religioase cu caracter literar (5)	Personalități culturale ale epocii (5)
Clasa a IX-a D. (experimentală)	35	90,20	90,00	94,85	97,13
Clasa a IX-a A. (control)	32	54,42	56,25	72,50	73,75

Privind comparativ rezultatele în procente care ilustrează răspunsurile elevilor celor două clase, se constată că elevii care au vizionat diafilmul au putut indica un număr mai mare de date ce trebuiau reținute. Astfel, în privința primelor tipărituri (rubrica nr. 1) și a centrelor tipografice (rubrica nr. 2), se observă o diferență și mai elocventă (35,78% și 35,75%) în favoarea clasei experimentale. Primele tipărituri în limba slavonă sau în limba română fiind ilustrate în diafilm prin coperți, pagini, xilogravuri, iar centrele tipografice fiind redate panoramic sau în detalii (orașe sau mănăstiri) s-au fixat mai temeinic în memoria elevilor clasei experimentale. Referitor la problemele consemnate în celelalte două rubrici, diferența între clasa experimentală și cea de control este de aproximativ 22%.

Din cercetarea întreprinsă s-au putut desprinde cîteva *constatări*: unele *specifice predării literaturii* și altele cu *caracter mai general*, privind utilizarea acestor mijloace tehnice vizuale.

A. Dintre constatările cu *caracter general* se impun cele cu privire la *locul și rolul mijloacelor vizuale în procesul instructiv-educativ.*

Mijloacele tehnice vizuale (diafilmele și diapozitivele) pot fi folosite în primul rînd ca mijloc de transmitere a cunoștințelor, amplificînd infor-

mațiile difuzate elevilor cu date, fapte, evenimente și fenomene care pe cale vizuală devin mai concrete și mai elocvente. Se pot astfel asigura însușirea unui volum mai mare de cunoștințe, o înțelegere mai exactă a relațiilor dintre fenomene și se creează, de asemenea, condiții favorabile pentru o activitate intelectuală independentă. Observînd, analizînd, stabilind relații și legături între fenomene, se dezvoltă capacitatea elevilor de a cerceta, de a înțelege și de a trage concluzii.

În lecțiile în care se utilizează diafilme sau diapozitive acționează mai puternic principiul intuitiv și, în special, principiul participării active și conștiente la procesul de însușire a cunoștințelor, care nu este o simplă activitate de înmagazinare și memorare de date, ci mai ales un proces complex de înțelegere a fenomenelor, evenimentelor și a relațiilor dintre ele. Ca urmare, își găsesc aplicare mai amplă principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, precum și cel al sistematizării.

Mijloacele tehnice vizuale se pot utiliza cu aceeași eficiență și pentru fixarea, recapitularea și sistematizarea unor cunoștințe predate prin metodica tradițională. În lecțiile de recapitulare și sistematizare, diafilmele sau diapozitivele asigură elementul nou în aceste lecții și sînt, în același timp, mijloace de amplificare, de completare sau de ilustrare a cunoștințelor însușite anterior.

Utilizarea diafilmului creează noi condiții de stimulare a activității școlare, deoarece asigură pentru toți elevii o activitate școlară intensă, un model de operație perceptivă a fenomenelor, imposibil de transmis prin procedee tradiționale. Diafilmele au și o puternică influență afectivă și un ridicat potențial emotiv. Ele devin mijloace de mobilizare afectivă și intelectuală, de stimulare mai largă a capacităților de analiză, comparație, clasificare și sinteză, dar și de trăiri afective mai intense. Pe baza reprezentărilor vizuale formate cu ajutorul secvențelor diafilmului, se poate stimula dezvoltarea flexibilității gîndirii, solicitînd elevilor asociații noi între materialul însușit anterior și conținutul imaginilor diafilmului. Contactul direct cu informația vizuală devine astfel o premisă a învățării.

B. De asemenea, cercetarea întreprinsă a permis și *precizarea unor condiții și cerințe impuse de utilizarea mijloacelor tehnice vizuale* spre a dirija observarea și perceperea justă a fenomenelor.

Introducerea diafilmului sau a diapozitivelor ca mijloc de transmitere a informației presupune o pregătire minuțioasă din partea profesorului. În prealabil, e necesar să-și precizeze obiectivele pe care le urmărește, locul și rolul pe care îl acordă acestui mijloc, modalitățile de prezentare, respectiv de comentare a imaginilor, spre a realiza în cele mai bune condiții procesul de observare a fenomenelor, dar, în același timp, și înțelegerea și însușirea faptelor și datelor prezentate.

Pregătindu-se pentru o lecție în care se introduc aceste mijloace tehnice vizuale, profesorul se va strădui să cunoască pînă în cele mai mici amănunte informațiile transmise de imaginile diafilmului. Apoi, e necesar să se pregătească în vederea activităților pe care le are de desfășurat și a intervențiilor pe care le are de făcut în cadrul lecției.

Rolul profesorului devine mai amplu și de mai mare răspundere, deoarece are de desfășurat o activitate mai bogată, mai variată și mai com-

plexă, dar diferențiată și specifică fiecărui moment din lecție. Într-o astfel de lecție profesorul desfășoară *o activitate premergătoare proiecției.* Intervenția profesorului în această etapă a lecției urmărește să trezească curiozitatea elevilor pentru materialul ce va fi vizionat, să le stimuleze interesul și dorința de a cunoaște și, în același timp, să asigure observarea complexă a imaginilor și să prevină perceperea eronată a acestora.

În timpul proiectării profesorul desfășoară de asemenea o activitate complexă de organizare și îndrumare a vizionării imaginilor. Vizionarea imaginilor proiectate nu trebuie considerată ca o simplă distracție. Intervenția profesorului îl ajută pe elev să treacă de la simpla observare din curiozitate la un efort intelectual, să privească cu atenție spre a-și însuși fenomenele. A observa — în situația diafilmului sau a diapozitivelor — înseamnă a constata cu fidelitate și precizie. Contactul cu imaginile prezentate vizează o apreciere, o însușire conștientă de date, de fapte, de fenomene. Observînd, elevii desfășoară un complex proces de înțelegere.

În timpul proiectării, profesorul intervine cu comentarea imaginilor, acționînd la nivelul stimulării atenției și a sensibilității elevilor, menționînd în tot timpul vizionării un climat de activitate intelectuală. Comentariul efectuat de profesor privind imaginile proiectate, nu se limitează la simpla enumerare a fenomenelor și faptelor. E necesară interpretarea, explicarea și descoperirea relațiilor dintre fenomene, care să creeze condițiile înțelegerii de ansamblu a acestora, care să conducă la sinteză și la organizarea cunoștințelor.

Intervenția profesorului este necesară și *după terminarea vizionării diafilmului sau a diapozitivelor.* De data aceasta, însă, intervenția profesorului are un aspect cu totul diferit, urmărind sistematizarea și organizarea datelor, faptelor și fenomenelor vizionate, verificarea datelor reținute de elevi, precizarea și fixarea acestora. Luînd caracterul unei conversații generalizatoare, intervenția profesorului se concretizează prin notarea sub forma unor scheme sau tabele sintetice și sistematice a informațiilor însușite în timpul vizionării.

C. Pentru ca utilizarea diafilmelor și diapozitivelor să aibă o eficiență sporită e necesar ca și *elevii să se obișnuiască cu desfășurarea unor forme de activitate intelectuală deosebite.* Vizionarea diafilmelor impune o atenție stabilă de mai lungă durată, spirit de observație dezvoltat spre a percepe esențialul imaginilor, precum și o complexitate de procese de gîndire — de analiză, sinteză, comparație și generalizare — pentru a sesiza raporturile dintre fenomene.

D. Cercetarea întreprinsă, dezvăluind unele deficiențe ale diafilmelor existente, a permis și concretizarea unor *cerințe* pe care trebuie să le îndeplinească aceste mijloace tehnice vizuale spre a asigura un maxim de utilitate în școală.

Un diafilm didactic trebuie să respecte adevărul științific, să selecționeze cît mai riguros cele mai semnificative aspecte, date, evenimente și să respecte ordinea logică și firească a prezentării lor. Diafilmul didactic trebuie să aibă un număr limitat de secvențe, în așa fel ca vizionarea și comentarea lor să nu dureze mai mult de 20—30 minute, spre a rămîne timp și activităților de fixare a datelor. Textul explicativ trebuie să con-

ținută principalele coordonate ale materialului prezentat în diafilm, concentrate în formulări accesibile, care să evoce mai sugestiv fenomenele, datele, evenimentele și faptele prezentate. Imaginile trebuie astfel concepute, încît să se adreseze și sentimentelor, realizînd efectul afectiv și educativ al lecției.

În diafilmele destinate lecțiilor de recapitulare este necesară o selecție și mai riguroasă a datelor și faptelor, spre a asigura completarea cunoștințelor, dar și sintetizarea, precizarea și sistematizarea acestora.

Pentru a realiza maximum de randament prin utilizarea acestor mijloace vizuale, este necesar ca și diafilmele și diapozitivele didactice utilizate în lecții să fie de o înaltă calitate. Conținutul și realizarea diafilmelor sau diapozitivelor trebuie să țină seama de exactitatea științifică a datelor, de principiile didactice privind accesibilitatea, sistematizarea, intuiția, precum și de efectul educativ pe care trebuie să-l sconteze. În acest sens, diafilmele și diapozitivele colorate ar spori efectul afectiv și estetic.

О МЕТОДИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

(Резюме)

В статье описывается исследование, проведенное с целью изучения вклада визуальных технических средств (диафильмы и диапозитивы) в повышении способностей усвоения знаний и в повышении воспитательного эффекта уроков.

С этой целью, внескольких VII-ых VII-ых, X-ы и XI-ых классах на уроках литературы по изучению биографий, а также на уроках повторения и систематизации знаний, были применены диафильмы и диапозитивы.

Данные экспериментальных уроков указывают на ценный вклад этих средств в повышении эффективности уроков литературы, в повышении качества усвоенных знаний и воспитательного эффекта. Кроме того, авторы установили некоторые положения более общего характера относительно особенностей дидактического фильма, требованиям и условиям применения визуальных средств, работы, проведенной преподавателями и учащимися на этих уроках.

CONTRIBUTION AUX METHODES D'EMPLOI DES MOYENS TECHNIQUES VISUELS

(Résumé)

Cette étude présente une recherche entreprise pour déterminer la contribution des moyens techniques visuels (diafilms et diapositives) à l'augmentation de la capacité d'étude et des effets éducatifs de la leçon. A cette fin, on a utilisé des diafilms et des diapositives dans une série de leçons expérimentales visant l'étude de la littérature et des biographies des écrivains dans les classes de VII-e, VIII-e, X-e et XI-e, de même que dans les leçons de révision et de systématisation des connaissances concernant les données et les particularités de certaines époques et courants littéraires.

Ces leçons expérimentales ont permis de constater la contribution de ces moyens à l'augmentation de l'efficience des leçons de litérature, à l'accroissement de la qualité et du volume de connaissances assimilées ainsi qu'à leur efficacité éducative. Cette expérience a permis de détacher aussi quelques constatations générales: a) concernant les particularités des diafilms didactiques, les exigences et les conditions

d'utilisation imposées par les moyens visuels afin de diriger l'observation et la juste perception des informations ; b) concernant les activités que les professeurs et les élèves doivent accomplir dans le cadre de ces leçons ; c) concernant l'apport des moyens techniques visuels à l'augmentation de l'efficience des leçons et de l'accroissement qualitatif du processus d'instruction et d'éducation.

HOW TO USE MECHANICAL VISUAL AIDS IN SCHOOL

(Abstract)

The article presents a research into the workability and efficiency of using a few mechanical visual aids, such as slides and filmstrips, for teaching experimentally the lives of some set authors in grades seven, eight, ten and eleven, and as part of a number of review lessons on literary periods and schools.

The experiment has shown that mechanical visual aids add materially to the teaching efficiency of literature classes, making for greater and deeper knowledge and emotional response in pupils. The authors make a few recommendations bearing on : a) cardinal requisites of educational filmstrips ; b) working procedure by teachers and pupils ; c) role of mechanical visual aids in increasing the efficiency of teaching, and, generally, of education.

Date experimentale privind eficiența mijloacelor moderne audio-vizuale

I. CERGHIT, V. CREȚU, T. MIRESCU,
E. DIMITRIU și S. FUMĂREL
cercetători la Institutul de științe pedagogice

Așa cum în dezvoltarea științei efortul uman se sprijină în tot mai mare măsură pe tehnicile de investigație moderne, adevărate pîrghii care multiplică și prelungesc considerabil posibilitățile intelectuale ale omului, în mod similar progresul în învățămînt, în însușirea bazelor științei și culturii, se va întemeia pe efortul sporit și mai eficient al celor ce studiază susținuți de metodele didactice perfecționate și de tehnicile moderne de comunicare a informației.

Integrarea mijloacelor moderne audio-vizuale în activitatea instructiv-educativă nu urmărește să înlocuiască și să preia efortul didactic al profesorului, sau să diminueze efortul propriu de învățare al elevului, ci, dimpotrivă, să le completeze, să le facă mai fructuoase, mai eficace, atît sub aspectul cantitativ, cît și calitativ, formativ, îndeosebi. Aceasta înseamnă că utilizarea tehnicilor de comunicare audio și audio-vizuală nu se poate asocia oricum și oricărei activități didactice, ci numai aceleia care se ridică și se menține la un înalt nivel de măiestrie, căreia noile mijloace îi vor conferi un maximum de eficiență.

Experiența de pînă acum demonstrează că, în general, aportul unor asemenea mijloace la îmbunătățirea procesului de învățămînt poate să fie extrem de prețios sau cu totul neînsemnat, în funcție de calitatea mesajelor audio-vizuale pe care le transmit și de metodica prin care este dezvăluit și valorificat potențialul lor instructiv-educativ. O asemenea metodică este în curs de formare, cu anumite avansuri, bineînțeles, în funcție de eficiența unui mijloc audio-vizual sau a altuia și de natura unor obiecte de studiu la care ele s-au putut aplica cu prioritate.

★

Prin cercetările efectuate * am urmărit să aducem unele contribuții la stabilirea unor modalități raționale de folosire și integrare a mijloacelor moderne audio-vizuale în cadrul lecțiilor, care să permită o mai bună valorificare a resurselor lor instructiv-educative. Ne referim doar la acelé mijloace tehnice care se găsesc în permanență la îndemîna profesorului în școală.

În vederea realizării unei metodici a folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale s-a pornit de la premisa că aceasta nu se poate constitui și nu poate să devină într-adevăr viabilă decît dacă reușește să stimuleze și să susțină cu intensitate efortul de învățare al elevilor, respectiv să faciliteze parcurgerea în condiții optime a principalelor etape ale proce-

* La realizarea experiențelor au contribuit prof. A. Macarie, A. Carabogdan, M. Niculescu și C. Banciu de la Școala generală nr. 122 din București.

sului de învățare, în interdependența și unitatea lor dialectică. Părerea noastră este că oricît ne-am bizui pe specificul pe care-l aduc auxiliarele audio-vizuale, oricît de mult s-ar impune atenției elevilor mesajele transmise (prin conținutul, autenticitatea, varietatea mijloacelor de expresie etc.), totuși ele nu reușesc să activeze multiplele facultăți cognitive și emoționale (motivaționale) ale acestora decît atunci cînd se aplică procedee speciale de dirijare a observației, de activizare a percepției și înțelegerii mesajului, iar folosirea noilor tehnici se încadrează organic într-un ansamblu didactic bazat pe metode și procedee active, în sensul completării reciproce. În asemenea situație considerăm că sînt mai mult stimulate și facilitate operațiile de gîndire prin care se reliefează, se desprind și se unifică notele esențiale ale reprezentărilor și noțiunilor ce urmează să fie însușite, se asigură o mai bună prelucrare și sintetizare într-un tot unitar a informațiilor provenite din surse diferite. De asemenea, poate să devină mai trainică reținerea în memorie a cunoștințelor dobîndite.

★

Cercetările s-au desfășurat, în cea mai mare parte, în cursul primei jumătăți a anului școlar 1966/1967 și ele se efectuează în continuare. Am asigurat mai întîi baza experimentală a cercetării, servindu-ne în acest sens de condițiile oferite de Școala generală nr. 122 și de Liceul nr. 3 „Ion Neculce" din orașul București. În predarea unor cunoștințe de teoria literaturii în clasele a VII-a și a VIII-a s-au utilizat cu precădere discul, și benzile de magnetofon, iar pentru predarea cunoștințelor de botanică la clasele a V-a și a IX-a s-a utilizat filmul.

În primul caz, s-au luat pentru experimentare clasele a VII-a C și a VIII-a C, iar pentru control clasele a VII-a A și a VIII-a E. În cel de-al doilea caz, pentru experiment au fost clasele a V-a A, a V-a D, a IX-a A și a IX-a B, iar pentru control clasele a V-a A, a V-a E și a IX-a D. Evident, am căutat să respectăm anumite criterii de selectare a colectivelor și să asigurăm condițiile corespunzătoare în vederea desfășurării experimentelor. În ambele cazuri s-a urmărit integrarea mijloacelor amintite într-un ciclu complet de lecții (pe teme), pentru a putea să surprindem modul de constituire a unor sisteme întregi de reprezentări și noțiuni. Ne vom referi în continuare doar la cercetările aplicate asupra a două aspecte diferite.

Primul aspect se referă la formarea unor noțiuni literare de specie (baladă, doină, strigături etc.) *și a noțiunilor mai generale de gen, de creație populară orală.* Am considerat că la acest capitol, mai mult poate ca la altele, mesajele auditive vor izbuti să pună pe elevi în contact cu forma autentică, deosebită pe care o îmbracă conținutul creației orale populare și le vor dezvălui cu mai multă ușurință adevărata semnificație și valoare a acestei creații, trăsăturile ei specifice, fondul său emoțional etc. Noțiunile literare de creație populară orală, ca și cele de dialog, de gen dramatic — datorită originii, finalității și modului de existență a realității literare pe care o reprezintă — cer contactul cu modelele autentice din sfera lor nu atît prin cuvîntul imprimat al cărții,

ci prin cuvîntul profesorului, susținut de mesajul audio. În cazul creației populare orale, mesajul audio reproduce trăsăturile sale autentice ce țin de structura unor specii literare într-o formă poetico-muzicală. Aceasta permite evaluarea perfecțiunii artistice a creației într-o măsură mai directă și mai deplină decît textul scris. Astfel, cu ajutorul discului și al benzii de magnetofon au fost prezentate elevilor o varietate de modele autentice de baladă („Miorița" — din Vrancea, din Cîmpulung-Muscel, Mureșenii Bîrgăului — Năsăud), „Toma Alimoș" — în variantele întîlnite în regiunile Galați și București ; cîntec dulce ; doină de revoltă — „Cînd era la 66" ; doină haiducească — „Doina lui Pintea Viteazul" ; doină de jale — „Păsărică păsărea" ; doină de cătănie — „Împărate, împărate" și fragmente de doină haiducească — „La poală de codru verde" ; strigături (din Țara Făgărașului și a Oașului), inclusiv unele creații din folclorul nou „Eu iubesc acest partid" și „Hora Păcii" *.

Mesajul auditiv a servit atît ca mijloc de ilustrare a explicațiilor date de profesor, de recunoaștere și de fixare a cunoștințelor primite anterior, cît și ca bază de discuții. Perceperea mesajului a fost facilitată de explicații sumare anterioare prezentării lui, de indicații date în cursul audierii. Profesorul a intervenit doar în timpul unor întreruperi, pe unități logice didactice, prin comentarii, conversații și prin explicații ulterioare audiției. De asemenea, s-a avut grijă ca introducerea mesajelor să intervină la momentele cele mai potrivite. Observarea directă și dirijată a elevilor a fost completată cu lectura explicativă din manual, cu unele lucrări independente și compuneri după un plan stabilit de profesor.

Al doilea aspect, se referă la formarea unor reprezentări și noțiuni despre funcțiile organelor plantei și unitatea funcțională a acesteia, despre existența și viața plantei condiționată de circulația apei. Pentru a arăta elevilor cum se înmulțesc plantele și intervenția omului în acest proces, ne-am servit de filmele : „Rădăcina și alimentarea plantelor prin rădăcini", „Lăstari și tulpine", „Plantele și lumina", „Polenizarea" etc. Deoarece aceste filme nu au caracter didactic propriu-zis, a fost nevoie de o adoptare a lor, reținîndu-se numai acele secvențe care au fost considerate absolut utile.

În funcție de filmul prezentat în lecție, de metodele folosite și de procedeele de activizare a perceperii mesajului, am stabilit mai multe variante sau modele metodice experimentale, care au fost aplicate cu precădere la lecțiile de comunicare de noi cunoștințe și în unele lecții de recapitulare. Dintre acestea, ne vom opri în mod deosebit asupra a două variante care s-au dovedit eficace.

Prima variantă poate fi redată schematic în felul următor : *După verificarea cunoștințelor anterioare, profesorul a anunțat tema nouă și însemnătatea ei, a explicat unele denumiri și a atras atenția elevilor asupra unor probleme esențiale ce urmau să fie reținute în cursul vizionării filmului. A urmat apoi prezentarea filmului, care i-a introdus pe elevi în conținutul propriu-zis al lecției.* În această variantă, comentariul filmului a fost întregit prin explicațiile suplimentare ale profesorului. *După*

* Majoritatea mesajelor audio folosite au fost selectate din arhiva Institutului de etnografie și folclor al Academiei Republicii Socialiste România.

proiectarea filmului, profesorul a reluat datele transmise, sprijinindu-se pe unele reprezentări concrete, a completat unele cunoştinţe, iar prin conversaţii a condus mai departe gîndirea elevilor spre o analiză mai fină a datelor (notelor) esenţiale, spre o sinteză, spre o integrare a acestora în noţiuni. După aceasta, în partea finală a lecţiei, pentru precizarea şi fixarea noţiunilor s-au folosit imagini statice (planşe ce redau fotograme din film), *care au prilejuit reluarea prin discuţii a unor date necesare în reconstituirea procesului funcţional al plantei sau al unor organe ale acesteia.*

În *a doua variantă*, filmul s-a prezentat după comunicarea noilor cunoştinţe de către profesor. *În timpul transmiterii cunoştinţelor, profesorul a însoţit explicaţiile şi conversaţia sa cu elevii de anumite desene pe tablă sau planşe tip, care au reprodus schematic unele imagini sau secvenţe din film.* Introducerea acestor elemente grafice s-a făcut cu scopul de a uşura înţelegerea proceselor prezentate şi de a anticipa perceperea filmului.

Experimentele au fost asociate *cu metoda observaţiei, a chestionarelor scrise, a convorbirilor cu profesorii şi cu elevii.*

Analiza rezultatelor.

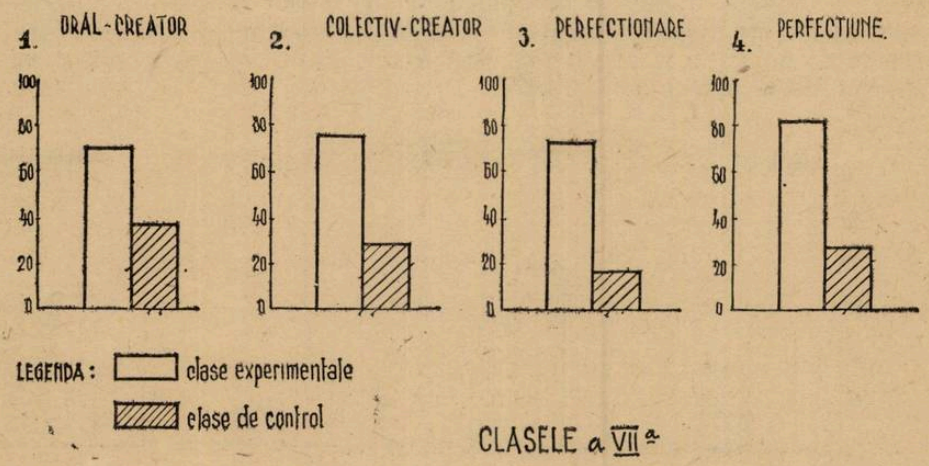
Din prelucrarea datelor parţiale a reieşit că în formarea noţiunii generale de creaţie populară orală, la un *prim nivel*, de reţinere a notelor esenţiale luate izolat (oral, colectiv, anonim) nu apar deosebiri între clasa experimentală (a VII-a C) şi cea de control (a VII-a A). Marea majoritate a elevilor din ambele clase au dat răspunsuri bune şi foarte bune *. Aceasta se explică prin faptul că mesajul audio nu a acţionat prin specificul său asupra notelor esenţiale ale noţiunilor luate izolat, ci s-a manifestat mai mult prin efectul global, de sintetizare a acestor note, aşa cum rezultă din compararea datelor celui *de-al doilea „nivel"*, în care notele sînt apreciate în corelaţie. Astfel, corelarea notelor „oral-creator" şi „colectiv-creator" reprezentate în graficele nr. 1 şi 2 demonstrează că rezultatele între cele două clase se diferenţiază sensibil, în sensul că la clasa experimentală majoritatea elevilor, adică 69,8 la sută (la oral-creator) şi 75,7 la sută (la colectiv-creator) au primit calificative bune şi foarte bune, în timp ce la clasa de control au primit calificative bune şi foarte bune 37,9 la sută (oral-creator) şi 34 la sută (colectiv-creator).

Aşadar, mesajul audio, prezentîndu-se ca o unitate vie, autentică, a permis elevilor, ca pe baza discuţiilor conduse cu pricepere de către profesor, să înţeleagă că în creaţia orală populară caracteristicile nu sînt izolate, ci se află în strînsă legătură unele cu altele, se explică reciproc.

În ceea ce priveşte *al treilea „nivel"*", considerat ca un stadiu de însuşire unitară a notelor ce definesc noţiunea şi ca posibilitate a elevilor de a opera conştient cu ea (ceea ce presupune asimilarea nivelurilor anterioare) se constată că elevii clasei experimentale au avantaj faţă de cei din clasa de control. Respectiv, la clasa experimentală, pentru notele integratoare (perfecţionare şi perfecţiune) elevii au obţinut note bune

* Elementul creator e luat în sensul unui proces de continuă perfectare.

și foarte bune — 72,7 la sută (perfecționare) și 81,8 la sută (perfecțiune) — față de 17,3 la sută (perfecționare) și 27,6 la sută (perfecțiune) la clasa a VII-a A (clasa de control), așa cum ilustrează graficele nr. 3 și 4.



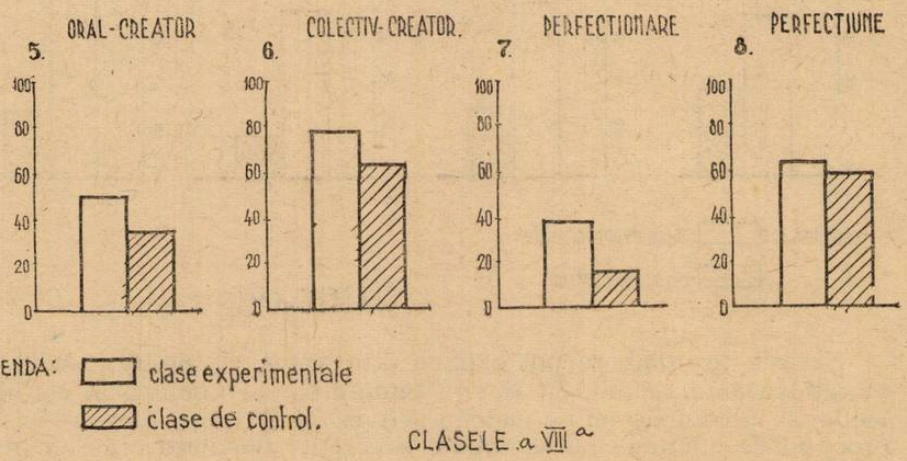
Aceste rezultate se pot explica prin aceea că mesajul audio, prin varietatea autenticului, cît și prin integrarea sa organică în conținutul lecției și într-un sistem de metode active, i-a ajutat pe elevi să sesizeze procesul de continuă perfecționare a creației populare orale și perfecțiunea acesteia.

Am considerat nivelul al treilea ca fiind integrator față de celelalte două (după cum nivelul al doilea integrează pe primul), deoarece atingerea acestui nivel presupune nu numai înțelegerea și reținerea noțiunii, ci și capacitatea elevilor de a opera cu ea, de a recunoaște și a explica prin ea diferitele creații populare orale. După cum reiese din datele menționate, diferențele între clasa experimentală și cea de control apar mai evidente tocmai la acest nivel.

La clasa a VIII-a C, experimentală, la care s-a folosit mesajul audio doar într-o singură lecție (de recapitulare-sinteză) și la clasa a VIII-a E de control s-au constatat următoarele rezultate (note bune și foarte bune):

Primul nivel	Clasa experimentală a VIII-a C	Oral colectiv anonim	93,5% 96,7% 83,8%	clasa de control a VIII-a E	81,2% 62,5% 62,5%
Al doilea nivel	"	oral-creator colectiv-creator	51,6% 77,4%	"	34,3% 65,6%
Al treilea nivel	"	perfecționare perfecțiune	38,7% 64,5%	"	12,5% 62,5%

Diferenţele între cele două clase urmează aceleaşi direcţii ca şi la clasa a VII-a deşi procentual sînt mai mici. Explicaţia provine din faptul că elevii claselor a VIII-a au deja însuşită noţiunea de creaţie populară orală şi mesajul audio, în asemenea condiţii, este întîmpinat cu o anumită rezistenţă, devenind mai puţin eficace. De altfel, în acest caz mesajul audio nu a putut să susţină formarea noţiunii, ci a acţionat doar în folosul reactivării şi îmbogăţirii ei.



În general, rezultatele mai bune obţinute la clasele experimentale se datoresc autenticităţii informaţiei şi varietăţii autenticului, care prin puterea mare de impresionare pe care o posedă (fapt recunoscut de 91% din elevi) pun la dispoziţie un fond viu de reprezentări. Acest fond—reluat apoi prin metodele active folosite de profesor — a ajutat înţelegerea noţiunilor de baladă, doină, strigături etc. şi prin ele a noţiunii de „creaţie populară orală". Fondul de reprezentări şi-a păstrat vivacitatea, conferind operativitatea valabilă în răspunsurile elevilor, variate ca formulare, ca expresie şi însoţite de exemple din numeroasele doine şi balade audiate. La clasele de control, aceste răspunsuri au fost în general stereotipe, reproducînd cuvîntul profesorului (notiţele), iar înţelegerea diferitelor noţiuni nu s-a bazat pe fondul de reprezentări, deşi noţiunea a fost definită corect. Elevii acestor clase, chiar dacă au sesizat legătura dintre notele caracteristice ale noţiunilor respective, totuşi nu au explicat pe baza acestora perfecţiunea creaţiei populare. La clasele experimentale, procesul de formare a noţiunilor a fost în mare măsură activ faţă de clasele de control. Mesajul audio a prezentat noul care — datorită metodelor active, (metoda maieutică, explicaţii la care au colaborat elevii, teme de reflecţie făcute pe recunoaşterea mesajului ş.a.) folosite de profesor — a făcut un mai mare apel la motivaţie, a stimulat gîndirea elevilor, a prilejuit operaţiile de analiză şi sinteză, cît şi fixarea noţiunilor.

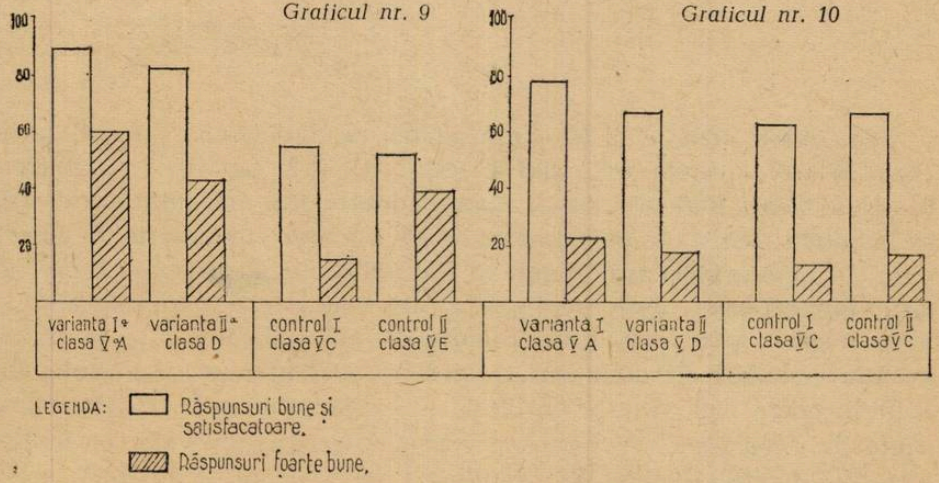
Atitudinea activă, varietatea stimulurilor auditivi au condus la o definiție mai exactă și mai completă a noțiunii.

În cazul mesajului audio, am putea spune că semnificația nu este percepută, ci dedusă din datele perceptive. Este vorba aici de o interpretare care depinde nu numai de percepții (deși pornește de la ele), ci de capacitatea de diferențiere și de sintetizare a auditorului. Prin dialogul profesor-elev, această capacitate a elevilor este activizată continuu, progresează, se depășește continuu.

În cazul folosirii *filmului*, probele aplicate urmăreau să sesizeze calitatea reprezentărilor formate, corectitudinea, precizia și calitatea noțiunilor, modul în care elevii au reușit să înțeleagă mecanismul sau desfășurarea unor procese din viața plantei. Supuse unei prime analize, datele obținute au reliefat următoarele.

Referindu-ne numai la clasa a V-a, noțiunea de „adaptare a plantei la polenizare" a fost însușită în condiții bune și foarte bune în proporție medie de 85,5% la clasele experimentale și de 53,7% la cele de control (vezi graficul nr. 9), iar cea de „polenizare indirectă" în proporție medie de 73,9% răspunsuri foarte bune la clasele experimentale și de 61,1% la clasele de control (vezi graficul nr. 10).

Graficul nr. 9



Graficul nr. 10

LEGENDA: ☐ Răspunsuri bune și satisfăcătoare.

▨ Răspunsuri foarte bune.

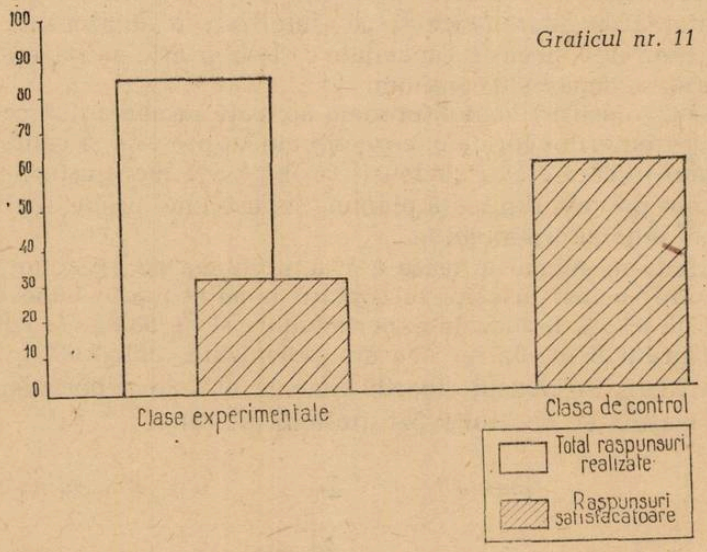
Prima variantă experimentală evidențiază un oarecare spor față de varianta a doua (cu 2,8% în cazul „adaptării plantei la polenizare" și cu 7,9% în cel al „polenizării indirecte").

Pentru noțiunea de „polenizare directă" rezultatele nu sînt semnificative, deoarece filmul nu aduce nimic deosebit față de mijloacele tradiționale.

Datele despre formarea noțiunii de „creștere în lungime a rădăcinii" arată că la clasa experimentală (varianta I) majoritatea elevilor (86,1%)

a dat răspunsuri foarte bine, bune și satisfăcătoare, față de clasa de control care a înregistrat numai rezultatele satisfăcătoare (61,7%) și restul nesatisfăcătoare (graficul nr. 11).

Graficul nr. 11



Utilizarea filmului la începutul etapei predării noilor cunoștințe, în cazul primei variante, este mai avantajoasă, prin faptul că ea concentrează și menține atenția clasei asupra materialului prezentat și reușește să îmbogățească sfera de reprezentări ale elevilor din experiența anterioară cu reprezentări noi, bogate și vii, uniformizînd totodată reprezentările întregii clase. Astfel, volumul relativ mare de reprezentări ale elevilor realizat prin proiectarea filmului și judecățile pe care le fac pe măsura vizionării filmului constituie materialul brut pe care profesorul îl prelucrează mai departe cu clasa, în etapa comunicării noilor cunoștințe. În această etapă, profesorul, prin întrebări adecvate, orientează operațiile mintale ale elevilor de ridicare de la concret la abstract, bazîndu-se pe cunoștințele transmise în film. Întrebările adresate clasei solicită răspunsuri la care elevii ajung printr-o prelucrare a informațiilor pe baza analizei și sintezei, a comparației și a clasificării. Această variantă solicită oarecum o mai intensă activitate independentă de prelucrare și restructurare sistematică a cunoștințelor de către elevi. Prin îndrumarea profesorului sînt eliminate eventualele judecăți greșite.

În varianta a doua, predarea se bazează pe reprezentările elevilor care sînt mai sărace, mai puțin vii și neuniforme, ceea ce face ca elevii

să participe mai puțin activ în cadrul lecției. Ei primesc de la profesor cunoștințe aproape de-a gata și eforturile lor în acest sens sînt mai mici decît în cazul primei variante. De asemenea, discuția care urmează după prezentarea filmului, în etapa fixării, utilizînd fotogramele ca mijloace intuitive, are rolul de a concretiza, de a exemplifica noțiunile predate, fără însă să se cunoască cu siguranță dacă elevii au înțeles în întregime și corect ceea ce li s-a predat.

★

În concluzie, putem afirma că sporul de eficiență ce rezultă de pe urma integrării mesajelor audio-vizuale în lecție și a activității mai largi a elevilor, pe această bază, îndreptățește încrederea în posibilitățile de perfecționare a procesului de învățămînt cu ajutorul tehnicilor moderne audio-vizuale.

În ansamblul rezultatelor se remarcă creșteri mai pronunțate acolo unde mijloacele audio-vizuale aduc elemente deosebite față de materialele și metodele tradiționale și unde profesorul reușește să le valorifice rațional, în primul rînd prin solicitarea efortului propriu al elevilor.

Rezultatele puteau fi superioare, dacă unele mesaje audio-vizuale ar fi întrunit o serie de calități didactice, mai ales filmele. Cu acest prilej, noi am reținut și unele date privitoare la cerințele psihopedagogice pe care ar trebui să le îndeplinească atît filmele didactice destinate predării științelor naturale, cît și înregistrările pe disc sau pe benzi magnetice în scopuri instructiv-educative. De asemenea, considerăm că se pot aduce îmbunătățiri și modului în care noi am reprogramat conținutul și activitățile desfășurate de elevi în cadrul lecțiilor la care am inclus mesajele audio-vizuale. În special, n-am reușit suficient să depășim metodica tradițională a lecției, deși folosirea mijloacelor audio-vizuale impune o anumită reconsiderare a acesteia. Acest aspect constituie unul din obiectivele principale ale cercetărilor noastre în continuare.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

(Р е з ю м е)

В этом очерке излагаются частичные данные исследований, проведенных с целью выявления эффективности применения современных аудио-визуальных сре ств (пластинки и магнитофона) в формировании некоторых понятий теории литературы в V—VIII классах и фильма в преподавании ботаники в V-ом классе.

Полученные данные указывают на то, что во всех случаях, когда сообщение (информация) выходило за рамки традиционных дидактических возможностей, результаты экспериментальных классов являются намного лучшими по сравнению с контрольными.

Понятия, усвоенные на основе перцептивного фонда аудио-визуальных сообщений, являются более полными и правильными, хорошо уточненными и операционными.

DONNÉES EXPÉRIMENTALES CONCERNANT L'EFFICIENCE DES MOYENS MODERNES AUDIO-VISUELS

(Résumé)

Cette étude présente certaines données partielles de quelques recherches qui ont poursuivi l'efficience des moyens audio-visuels modernes dans le processus d'enseignement, notamment l'emploi du disque et du magnétophone pour former des notions de théorie littéraire chez les élèves de V-e—VII-e, ainsi que du film pour les leçons de botanique en V-e. Les auteurs considèrent que les messages auditifs ou audio-visuels peuvent, en raison de leurs particularités (contenu, authenticité, forme d'expression etc.), constituer des facteurs d'activisation et de mobilisation de l'effort personnel de l'élève en vue de l'assimilation des connaissances, mais que cela n'est pas suffisant. Il est nécessaire de recourir à des procédés spéciaux d'activisation de la perception et de la compréhension du message de même que de combiner l'emploi de ces messages avec les méthodes actives traditionnelles (conversation euristique, activités indépendantes etc.). Les données que l'on a obtenues prouvent que, dans les cas où le message a dépassé les possibilités didactiques traditionnelles, les résultats des clases expérimentales a été supérieur aux résultats des classes témoins. Les notions formées à l'aide du fond perceptif des messages audio-visuels sont correctes, complètes, plus vivantes et plus précises et présentent des possibilités opérationnelles meilleures.

MODERN AUDIO-VISUAL AIDS AND THEIR TEACHING EFFICIENCY, AN EXPERIMENT

(Abstract)

The article carries the partial results of an experiment using tapes and records to teach notions of literature in grades five-eight, and films for notions of botany in grade five. The authors are unanimous in appreciating the substantial help given to the pupil by AV aids, but say these should be used in conjunction with traditional teaching procedures, such as heuristic conversation, independant activities by pupils etc., and with specially devised methods of helping pupils decode the message received. The experiment shows better results in all cases where the message could not have been conveyed through traditional procedures. The notions based on perception through AV message have proved to be more complete, correct and workable.

Contribuția filmului la sporirea eficienței lecției în învățământul agricol

VALENTINA VIȘAN
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Studiul principalelor discipline în școlile agricole, în general, îl constituie fenomenele naturale legate de dezvoltarea plantelor și animalelor în diferite condiții de climă, sol și sub influența intervenției omului cu ajutorul unor mijloace și metode științifice. Caracteristicile principale ale acestor fenomene constau în aceea că se petrec în perioade de timp îndelungate, în condiții pedo-climatice variate, repetabile ciclic și în locuri diferite, că efectul metodelor de influențare a modului de dezvoltare a plantelor și animalelor poate fi constatat o singură dată în ciclul lor de dezvoltare etc. Aceste caracteristici determină specificul întregii metodici de predare a cunoștințelor. Oricît s-ar strădui profesorul să prezinte în fața elevilor întregul șir de fenomene care se petrec în viața unei plante sau a unui animal de-a lungul dezvoltării lor, nu-l va putea realiza decît sub forma obiectelor naturale sau conservate care prezintă în mod static evoluția în anumite momente. În schimb, legătura dintre condițiile și metodele de determinare a stadiilor prezentate nu o va putea realiza decît prin mijloacele verbale. Tot prin mijloace exclusiv verbale poate fi prezentat mecanismul proceselor interne ale plantelor.

În aceste condiții, elevii nu pot pătrunde pe cale intuitivă în totalitate, în intimitatea fenomenelor caracteristice fiziologiei plantelor și animalelor și nici nu pot găsi răspuns la toate problemele referitoare la influența naturală și dirijată în dezvoltarea acestora. Astfel se explică faptul că procesul fotosintezei, proces fiziologic specific lumii vegetale și de o importanță capitală pentru întreaga lume vie, este definit de mai puțin de jumătate dintre elevi, că o parte însemnată dintre subiecți reproduc mecanic definiția cerută, fără a înțelege în fond fenomenul [1].

Filmul didactic constituie unul din mijloacele tehnice care sprijină procesul de însușire a cunoștințelor din domeniul științelor agricole. Mai mult, filmul didactic reușește să ilustreze elevilor, în cîteva minute, întreg procesul de evoluție a plantelor și animalelor, influența condițiilor pedo-climatice, a metodelor de stimulare a creșterii și dezvoltării acestora, să ilustreze însești procesele interne ca rezultat al diferitelor influențe.

În cele ce urmează, vom prezenta cîteva din datele care ilustrează eficiența unor lecții de comunicare și de recapitulare a cunoștințelor la obiectele „Horticultura" și „Agricultura generală".

Lecția de comunicare a avut ca temă *Coroanele în formă de palmetă și tehnica formării lor*. Datorită faptului, că una dintre metodele de dez-

[1] *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., București, 1964, p. 95.

voltare intensivă a pomiculturii în ţara noastră constă în formarea coroanelor de tip palmetă regulată cu braţe oblice (care se aplică în special la culturile de măr şi păr), pentru o mai bună înţelegere de către elevi a acestei metode am considerat necesar să folosim filmul *Pomicultura intensivă* (producţie a studioului „Alexandru Sahia", anul 1965). Totodată, am avut în vedere şi următoarele considerente : *că metoda formării coroanei în formă de palmetă regulată cu braţe oblice se aplică de scurt timp în pomicultură* (această metodă s-a aplicat pînă acum numai în cîteva bazine pomicole, în Dobrogea, Banat, Crişana) ; *că ciclul de formare a unei coroane de acest tip durează circa 5 ani ; că fiecare an din cadrul ciclului de formare a coroanei aplatizate constituie o etapă distinctă, care se caracterizează printr-un anumit specific al operaţiilor* (al tehnicii lucrărilor de formare, al aspectului pe care îl capătă coroana şi al lucrărilor de întreţinere).

Toate aceste probleme care urmau să fie rezolvate în cadrul lecţiei constituiau dificultăţi atît pentru modul în care profesorul trebuia să le rezolve cu mijloacele şi metodele clasice, cît şi pentru procesul de însuşire de către elevi, lipsit de suportul solid al unor materiale intuitive adecvate. Dificultăţile nu puteau fi înlăturate nici cu ajutorul unor demonstraţii practice care s-ar fi putut organiza în cadrul unei livezi experimentale, deoarece condiţiile locale în care se desfăşura activitatea instructiv-educativă nu permiteau aceasta *. Filmul amintit, care a fost realizat atît pe baza filmării unor imagini concrete din staţiunile experimentale (în care metoda se aplică de cîţiva ani), cît şi prin imagini trucate, a reuşit să prezinte în ordine cronologică conţinutul lucrărilor de formare a coroanelor aplatizate din fiecare etapă, inclusiv rezultatele reprezentate prin imaginea coroanelor în fiecare stadiu al formării lor.

Cu ajutorul filmului *Pomicultura intensivă*, profesorul a reuşit să prezinte în mod sintetic ceea ce este caracteristic pentru metoda respectivă şi rezultatele ce demonstrează eficienţa aplicării acesteia. Filmul fiind sonorizat în mod corespunzător, profesorului i-a revenit sarcina doar să pregătească elevii în vederea dirijării atenţiei asupra problemelor esenţiale prezentate în diferite secvenţe, iar după vizionare să sistematizeze cu elevii cunoştinţele respective.

Rezultatele obţinute de elevii clasei experimentale au fost comparate cu cele obţinute de elevii unei clase de control la care predarea s-a făcut exclusiv de către profesor, în condiţii obişnuite. Subliniem că s-a asigurat acelaşi volum de cunoştinţe pentru elevii ambelor clase. La clasa de control, ca material didactic au fost folosite planşe corespunzătoare.

Pentru a demonstra eficienţa folosirii filmului didactic în lecţii s-au dat probe scrise, de control, elevilor din ambele clase. Elevii trebuiau să răspundă la următoarele probleme :

1. *Caracterizarea palmetei regulate cu braţe oblice.*

* Cercetarea s-a desfăşurat la Centrul şcolar agricol din Roman-Trifeşti.

2. *Avantajele pe care le prezintă coroana sub formă de palmetă regulată cu brațe oblice.*

3. *Modul de realizare a echilibrării creșterii brațelor.*

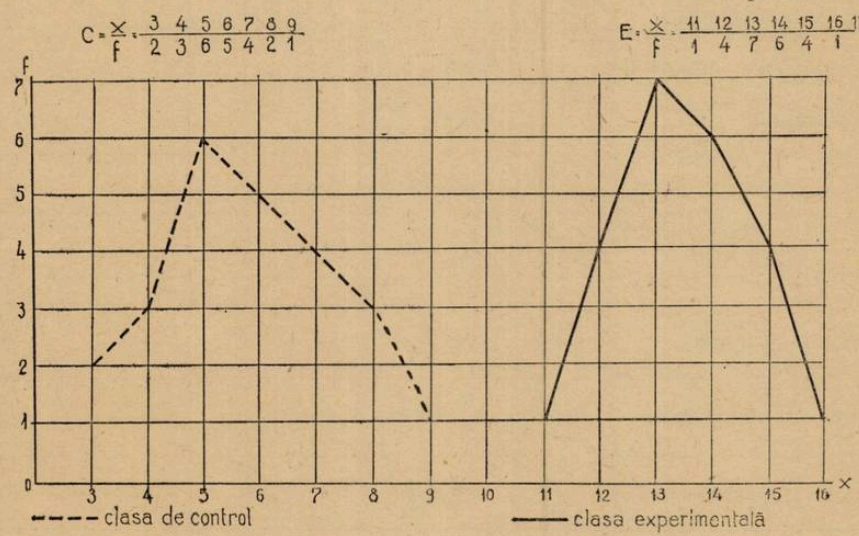
Pe lîngă *volumul* de cunoștințe care trebuia demonstrat că a fost însușit, s-a urmărit nivelul la care elevii au reușit să clasifice cunoștințele, să stabilească interdependența dintre forma exterioară a palmetei regulate și cantitatea și calitatea producției, precum și avantajele pentru aplicarea lucrărilor moderne de întreținere. Ultima problemă a vizat, în special, surprinderea capacității elevilor de a esențializa procedeul tehnic specific metodei respective.

Evaluarea probei s-a făcut în funcție de numărul criteriilor esențiale prevăzute pentru fiecare în parte. Fiecărui criteriu i-am acordat valoarea de un punct. Întreaga probă a fost evaluată la 17 puncte *.

Rezultatele obținute de elevi au fost evaluate în funcție de criteriile stabilite și prelucrate statistic. Astfel, s-a stabilit, pentru fiecare clasă, valoarea medie a rezultatelor, variația valorilor în jurul mediei (abaterea medie, dispersia și abaterea standard), coeficientul de variație și în cele din urmă estimarea dispersiei între clasa experimentală și clasa de control.

Un prim rezultat al prelucrării datelor obținute de ambele clase este prezentat în histograma alăturată :

Histograma nr. 1



* I. Problema I: ax vertical cu 3—5 etaje, brațe alterne două cîte două; distanța între etaje; înălțimea trunchiului; înălțimea palmetei.

II. Problema a II-a: circulația agregatelor (mecanizare, tratamente); irigare; producții mari; ușurarea lucrărilor de întreținere; recoltatul; productivitatea muncii; calitatea fructelor.

III. Problema a III-a: brațe slab dezvoltate — unghi de ramificare mic; brațe viguroase — unghi de ramificare mare; mărimea unghiului de ramificare definitiv; arcuirea lăstarilor; motivarea lucrărilor.

Din histograma de mai sus se constată concentrarea diferențiată a valorilor obținute de către elevii celor două clase (elevii din clasa experimentală plasîndu-se în zona valorilor maxime, iar elevii clasei de control în zona valorilor minime). Privirea de ansamblu asupra diferențelor ce se constată între nivelul de însușire a cunoștințelor de către elevii din cele două clase nu ne îndreptățește încă să tragem concluzii definitive asupra gradului de eficiență a lecției experimentale, întrucît nu rezultă gradul de omogenitate a celor două colective și nici calitatea procesului de însușire.

Dacă ne-am opri la acest nivel de interpretare a rezultatelor, n-am avea certitudinea stabilirii reale a valorilor, deoarece performanțele se pot datora și unor factori întîmplători. De aceea, am adîncit prelucrarea rezultatelor cu ajutorul și al altor metode statistice.

Tabel nr. 1

privind rezultatele prelucrării statistice a datelor referitoare la eficiența folosirii filmului la lecția de comunicare

Coroanele în formă de palmetă și tehnica formării lor

Metoda de calcul	Formula de calcul	Clasa experimentală	Clasa de control
Valorile individuale	x	11—16	3—9
Suma valorilor individuale	Σx	310	131
Media valorilor	$m = \frac{\Sigma x}{N}$	13,47	5,69
Abaterea medie	$Dm = \frac{\Sigma (x-m)}{N}$	0,93	1,27
Dispersia	$S^2 = \frac{\Sigma (x-m)^2}{N}$	1,46	2,38
Abaterea standard	$s = \sqrt{S^2}$	1,21	1,54
Coeficientul de variație	$V = \frac{s}{m} \cdot 100$	8,9%	27%
Eroarea standard a mediei	$Em = \frac{s}{\sqrt{N}}$	0,25	0,32
Eroarea abaterii standard	$Es = \frac{s}{\sqrt{2N}}$	0,17	0,22
Intervalul de siguranță la P=0,5	m — 1,96 E	12,98	5,07
	m + 1,96 E	13,96	6,31
Intervalul de siguranță la P=0,1	m — 2,58 E	12,82	4,69
	m + 2,58 E	14,12	6,56

Din datele prezentate în tabelul de mai sus rezultă următoarele concluzii cu privire la eficiența lecției de comunicare organizată experimental pe bază de film :

— Experimentul s-a desfășurat în condiții normale în ceea ce privește omogenitatea elevilor celor două clase.

(S^2 = 1,46 și S^2 = 2,38)
clasa experimentală — clasa de control

— În ceea ce privește compararea dinamicii procesului de însușire a cunoștințelor de către elevii clasei experimentale, pe de o parte și de către elevii clasei de control, pe de altă parte (rezultată din compararea dispersiei cu coeficientul de variații și raportarea lor la media valorilor), ajungem la concluzia că procesul de învățămînt în cadrul lecției în care a fost introdus filmul s-a desfășurat în condiții optime, superioare față de lecția desfășurată pe baza metodelor tradiționale.

— Concluzia referitoare la superioritatea lecției în care s-a folosit filmul este confirmată și de rezultatele obținute pe baza estimării dispersiei colectivității cu ajutorul variabilei Student (t) = 19,45, comparativ cu t = 2,69 din tabela lui Student.

Gradul eficienței lecțiilor în care se folosește filmul nu poate fi totdeauna același, deoarece și contribuția acestuia diferă în funcție de specificul cunoștințelor (mai ales la lecțiile de comunicare), în funcție de tipul lecției și inclusiv de calitatea lui științifică, didactică și tehnică.

Am studiat și influența pe care o poate exercita filmul asupra nivelului de cunoștințe al elevilor în cadrul lecțiilor de recapitulare, ținînd seama de existența unui număr apreciabil de filme științifice și de popularizare pe teme de agricultură, dar care nu au o legătură directă cu programele școlare. O caracteristică generală a filmelor din această categorie constă în complexitatea aspectelor pe care le prezintă sub raportul îmbinării diferitelor discipline agricole. De exemplu, un film de acest fel poate să trateze concomitent probleme atît din domeniul fitotehniei, cît și din cel al agrotehnicii și mecanizării agriculturii. Din punct de vedere didactic, astfel de filme ridică o serie de obiecții, cum ar fi necorespondența între conținutul filmelor și conținutul unui anumit obiect al disciplinelor agricole ; neconcordanța dintre volumul cunoștințelor redate prin film și sistemul cunoștințelor dintr-o lecție sau dintr-un capitol prevăzut de programa școlară ; nivelul deosebit la care sînt tratate unele probleme de specialitate, mai ridicat sau mai scăzut etc. Aceste dificultăți nu constituie însă piedici de neînvins în folosirea acestei categorii de filme. De pildă, dacă vom avea în vedere corespondența dintre logica cunoștințelor izvorîte din științele agricole și logica obiectelor de învățămînt, corespunzătoare ramurilor respective, vom putea găsi calea prin care și aceste filme ar putea fi folosite în cadrul lecțiilor din școlile cu profil agricol.

Din numărul relativ mare de filme din această categorie, existent în filmotecile întreprinderilor cinematografice regionale, se pot selecta unele care apoi să fie folosite la diferite lecții de comunicare și într-o măsură mai mare la lecțiile de recapitulare și sinteză, fie fragmentate, fie integrale.

Utilizarea la lecții a filmelor cu conținut complex, desigur că presupune din partea profesorului o muncă de pregătire mai deosebită, mai ales pentru a găsi modalitatea includerii diferitelor părți din filme în structura cunoștințelor din lecții. Eficiența folosirii unor astfel de filme depinde într-o măsură mult mai mare, în comparație cu lecțiile al căror conținut corespunde integral cu conținutul filmului, de metodica desfășurării lecției și de măiestria profesorului.

Experimental, am căutat să stabilim și valoarea unor lecții de recapitulare realizate pe baza unor filme științifice care nu aveau o concordanță totală cu conținutul programei de învățământ. Nu vom insista asupra metodicii desfășurării unor astfel de lecții, ci vom înfățișa doar rezultatele unei lecții care ilustrează contribuția filmului la reactualizarea, la sistematizarea, la fixarea și la îmbogățirea cunoștințelor elevilor.

Astfel, la lecția de recapitulare cu tema *Îngrășămintele organice* — organizată în cadrul aceleiași cercetări și cu aceleași colective de elevi — a fost introdus, în a doua parte a lecției, filmul *Folosirea gunoiului de grajd și al amendamentelor* (producție a studioului „Alexandru Sahia" din anul 1963). Între conținutul lecției de recapitulare și conținutul filmului s-au stabilit în prealabil anumite asemănări și deosebiri. Filmul conținea în mare parte volumul cunoștințelor predate în cele șapte lecții de comunicare, cu oarecare mici modificări de structură, însă aducea și unele elemente noi, care anticipau întrucîtva o serie de cunoștințe care urmau să fie predate în alți ani de studii. Aceste neconcordanțe dintre film și conținutul programei școlare ne-au ridicat de la început două probleme esențiale : 1. Datorită asemănărilor, nu cumva filmul va realiza o repetare inutilă, mai ales că relua și unele amănunte din lecțiile de comunicare peste care în mod curent la o astfel de lecție profesorul trece fără a le mai lua în considerație ? 2. Elementele noi pe care filmul le anticipează nu cumva alterează fondul cunoștințelor de bază transmise prin lecțiile de comunicare ?

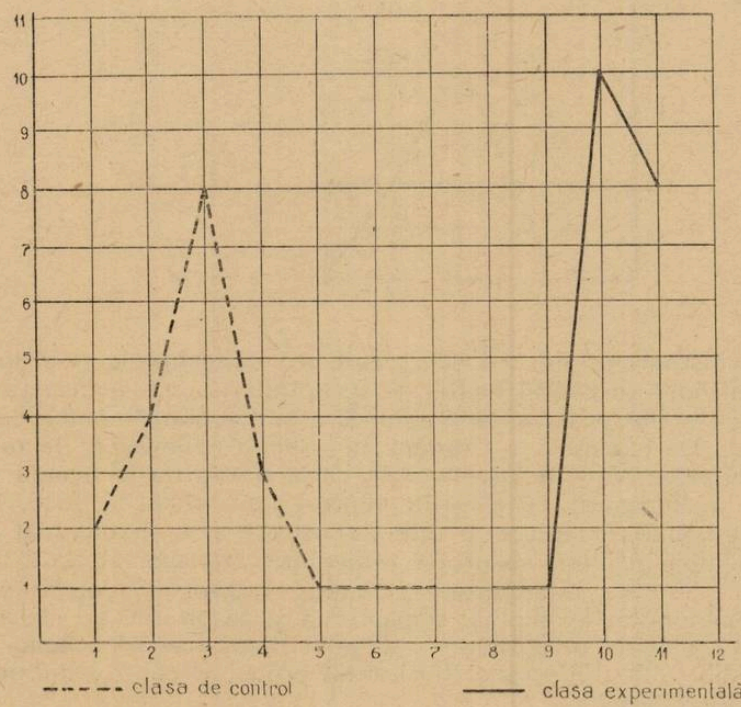
Pentru a preveni eventuala influență negativă privind abaterea atenției elevilor de la problemele esențiale ale lecției, vizionarea filmului a fost precedată de o succintă trecere în revistă a principalelor idei din lecțiile anterioare și de alcătuirea unei scheme la tablă. În felul acesta, profesorul a orientat atenția elevilor asupra aspectelor importante pe care urmau să le vadă și în cadrul filmului.

O primă constatare asupra modului în care a influențat filmul cunoștințele elevilor s-a făcut chiar în partea finală a lecției, în cadrul discuției de încheiere. Impresia că lecția și-a atins în întregime scopul,

formată cu ocazia asistării la discuția de încheiere, s-a transformat în convingere în urma prelucrării și interpretării rezultatelor obținute pe baza probei de control.

Eficiența folosirii filmului în lecția de recapitulare, prin histogramele obținute în urma prelucrării și interpretării datelor de la clasa de control și de la clasa experimentală, se prezintă astfel :

Histogramă nr. 2



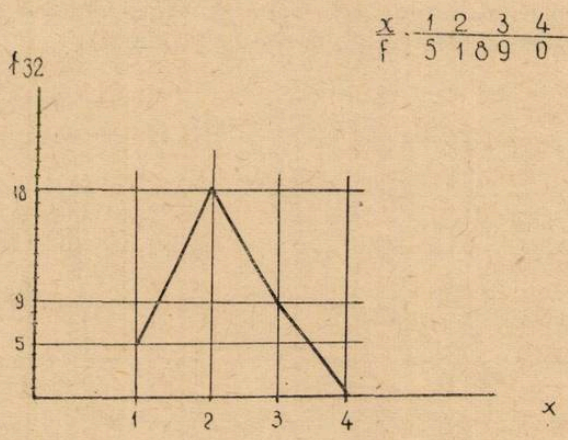
Proba dată elevilor spre rezolvare, a fost evaluată la 11 puncte, luîndu-se în considerație criterii care se refereau la sarcinile specifice ale lecției de recapitulare și anume : *reactualizarea cunoștințelor ; sistematizarea cunoștințelor ; fixarea cunoștințelor și îmbogățirea cunoștințelor.*

Între elevii clasei experimentale și elevii clasei de control se constată o vizibilă deosebire calitativă. În timp ce concentrarea valorilor obținute de elevii clasei experimentale se plasează în jurul zonei maxime (10 puncte), concentrarea valorilor obținute de elevii clasei de control se plasează sub zona medie.

Așa cum am arătat mai sus, ne-a preocupat, între altele, modul în care elevii au reținut și elementele noi, anticipative, pe care le cuprindea filmul, în comparație cu programa școlară. În acest scop, s-a dat o probă suplimentară, care a vizat în exclusivitate cunoștințele res-

pective. Este vorba despre o probă referitoare la aplicarea îngrăşămintelor organice pe terenurile erodate şi pe terenurile irigate.

Histograma nr. 3



Din histograma de mai sus rezultă că cunoştinţele noi, apărute în filmul introdus în cadrul lecţiei de recapitulare au fost însuşite de majoritatea elevilor la un nivel mediu. Şi alte cercetări [2] conduc la aceeaşi concluzie. De exemplu, s-a organizat o lecţie experimentală de recapitulare cu tema *Nutriţia plantelor* la clasa a V-a de la Şcoala generală nr. 143 din Bucureşti. La clasa de control s-au folosit mijloace intuitive obişnuite : planşe, mulaje, plante ierborizate şi s-au efectuat din nou experimentele privind absorbţia radiculară, transportul sevei brute şi al sevei elaborate, eliminarea oxigenului în procesul fotosintezei, formarea amidonului la lumină, transpiraţia şi respiraţia. La clasa experimentală, lecţia de recapitulare s-a făcut după aceeaşi schemă folosindu-se în plus filmul *Frunzele*. Rezultatele probei de control sînt prezentate în următorul tabel :

Tabel nr. 2

Clasele	Răspunsuri complete	Răspunsuri incomplete	Răspunsuri eronate	Nu au răspuns
experimentală	66,6%	15,3%	18,1%	—
de control	42,3%	21,1%	34,6%	2%

Rezultatele obţinute în problema determinării eficienţei lecţiilor cu film confirmă ideea că mijloacele audio-vizuale moderne constituie o reală resursă în scopul ridicării nivelului procesului de învăţămînt.

[2] *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., Bucureşti, 1964, p. 107.

Exemplele în legătură cu eficiența folosirii filmului în procesul de învățămînt sînt multe. Astfel, un profesor de botanică de la Universitatea Purdue din S.U.A., fiind nemulțumit că, de obicei, 25% din studenții lui nu reușeau la examen, a amenajat un laborator audio-vizual cu cabine individuale, avînd instrucțiuni înregistrate pe benzi de magnetofon și filme de 8 mm care tratau problemele dezvoltării celulei vegetale, ale germinației, ale dezvoltării fructului. După un an de activitate, promovarea examenului a ajuns la 100% [3].

În cazul introducerii filmului didactic la lecții, se constată nu numai o sporire a volumului de cunoștințe însușite, ci și un nivel ridicat al capacităților intelectuale, manifestate printr-un grad sporit al stabilirii cauzalității fenomenelor, al mobilității diferitelor procese ale gîndirii. De asemenea, merită aprofundată problema modalităților prin care mijloacele audio-vizuale, în general, și filmul în special, pot contribui la accelerarea ritmului de însușire a unui anumit volum de cunoștințe. Această problemă ne-a apărut în cadrul cercetării, ca fiind posibilă.

ВКЛАД ФИЛЬМА В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА В СЕЛЬСКОХЗЯЙСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

(Резюме)

Автор излагает результаты исследования, проведенного с целью применения фильма на уроках сельскохозяйственного характера (общее сельское хозяйство и цветоводство).

Преподавание в условиях определенной методики и интеграции фильма в учебный процесс привело к лучшим результатам, чем в контрольных классах. Учащиеся экспериментальных классов не только лучше усваивают данный объем знаний, но они умеют и классифицировать эти знания, выявить существенное, необходимое в практике сельского хозяйства.

CONTRIBUTION DU FILM A L'AUGMENTATION DE L'EFFICIENCE DE LA LEÇON DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOL

(Rèsumè)

L'auteur présente les résultats obtenus à la suite des expériences concernant l'utilisation du film pour enseigner certaines disciplines agricoles (agriculture gènèrale et horticulture).

L'intègration organique du film dans le processus d'enseignement, conditionnée par des mèthodes adèquates, a donnè des rèsultats supèrieurs comparativement à l'enseignement fondè sur les mèthodes et les moyens traditionnels. On o constatè aussi que les èlèves des classes expèrimentales (où l'on avait employè le film) ont assimilè non seulement le volume nècessaire de connaissances, mais encore ils ont rèussi à classifier les connaissances et même à mettre en èvidence les notions essentielles à la pratique de la production agricole.

Les leçons de rèvision à l'aide du film ont permis de constater une systèmatisation des connaissances rèalisèe à un niveau supèrieur, de même que l'assimilation anticipèe de certaines connaissances nouvelles que les èlèves aborderont dans les autres annèes d'ètude.

[3] *Realizări recente în educație prin mijloace audio-vizuale în S.U.A.*, „Visual Education", august-septembrie 1965, p. 52.

THE FILM, ITS ROLE IN FARMING CLASSES

(Abstract)

The article shows that correct use of the film in teaching general farming and horticulture has experimentally been proved superior to the traditional methods and procedures. Pupils in the experimental classes where the film was used were thus better places than their mates in the control classes to classify fresh knowledge, or previous knowledge as part of some review lessons. The film was also an opportunity for an introduction to notions to be taught in senior classes.

Folosirea filmului la lecţiile de botanică

Cercetători ştiinţifici T. MIRESCU, S. FUMĂREL,
prof. A. CARABOGDAN

Predarea botanicii în şcoala de cultură generală poate folosi cu succes calităţile filmelor de a reproduce cu fidelitate realitatea, de a reprezenta cu mijloace specifice procese intime ce se produc în organismul vegetal, imposibil de observat cu ochiul liber, şi de a facilita urmărirea într-un timp scurt a unor experienţe care necesită utilaje pretenţioase şi condiţii speciale de desfăşurare.

Articolul de faţă îşi propune să aducă date experimentale în sprijinul rezolvării problemelor ridicate de stabilirea unei metodici de folosire a filmului la lecţiile de botanică predate în clasa a V-a. De fapt, cercetarea şi-a propus stabilirea unor variante metodice de utilizare a filmului în predarea botanicii la clasa a V-a, care să asigure o eficienţă crescută a lecţiilor şi să constituie un model orientativ pentru munca profesorului.

Experimentul s-a desfăşurat în condiţiile în care elevii nu aveau formată deprinderea de a-şi însuşi o serie de cunoştinţe cu ajutorul filmului. Avînd în vedere faptul că eficienţa lecţiilor ţinute cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale este condiţionată de găsirea celor mai potrivite căi de integrare a lor în procesul transmiterii noilor cunoştinţe, în cercetarea de faţă ne-am orientat către următoarele obiective :

1. Determinarea condiţiilor în care integrarea filmului în lecţie şi asocierea lui cu mijloacele tradiţionale influenţează volumul şi calitatea cunoştinţelor însuşite de elevi.

2. Surprinderea caracteristicilor fixării, reţinerii şi reproducerii cunoştinţelor transmise la lecţiile în care se utilizează filmul, în diferite variante metodice.

3. Obţinerea unor date preliminare privind criteriile ce stau la baza adaptării filmelor de botanică existente, care nu corespund pe deplin cerinţelor didactice, la necesităţile predării acestui obiect în clasa a V-a.

Metodica cercetării. Formarea noţiunilor de morfologie şi fiziologie a plantelor necesită un volum destul de mare de reprezentări pe care elevii de clasa a V-a n-au avut posibilitatea să şi le formeze în decursul experienţei anterioare. Filmul, care prezintă structura internă a plantei şi procese intime inaccesibile observării directe, îmbogăţeşte şi restructurează sfera de reprezentări şi cunoştinţe ale elevilor. Cunoscînd conţinutul filmului şi nivelul de dezvoltare a gîndirii elevului din clasa a V-a, profesorul face apel la acele mijloace tradiţionale, care constituie puncte de sprijin în activitatea de analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare şi generalizare pe care elevul o desfăşoară atît în timpul percepţiei filmului, cît şi în timpul prelucrării pe plan logic a informaţiilor. Rolul profesorului, în acest caz, este de a-i pregăti pe elevi în vederea perceperii filmului, în aşa fel, încît să evite formarea unor judecăţi incorecte, orientîndu-le atenţia asupra a ceea ce trebuie urmărit în film. După prezentarea filmului este indicat ca profesorul să folosească toate

mijloacele pe care le are la îndemînă pentru a corecta și restructura noțiunile însușite.

Fixarea corectă a noțiunilor în clasă și reactualizarea lor după un timp îndelungat sînt dependente, în cazul introducerii filmului în lecție, de posibilitatea oferită gîndirii elevului de a acționa sub forme cît mai variate cu materialul prezentat în lecția cu film.

Bazîndu-se pe cele de mai sus, cercetarea noastră a plecat de la următoarea premisă :

I. În cazul în care filmul concretizează anumite procese fiziologice complexe care au loc în organismul plantei, însușirea corectă a noțiunilor și păstrarea lor timp îndelungat sînt condiționate atît de desfășurarea unor activități prealabile complexe, cu sprijinul mijloacelor tradiționale, cît și de restructurarea materialului după proiecția filmului.

Pentru stabilirea celor mai bune condiții de folosire eficientă a filmului s-au aplicat mai multe variante metodice, care se diferențiază între ele după locul filmului în lecție, după mijloacele de activizare și de fixare folosite, ca și după raportul dintre mijloacele tradiționale și film.

Prezentăm în continuare schema variantelor experimentale folosite la lecțiile cu tema *tulpina.*

VARIANTA I (clasa a V-a D).

a. Verificarea cunoștințelor predate anterior și reactualizarea îndeosebi a acelor cunoștințe care constituie o bază de transfer pentru predarea lecției curente (experiența în care se secționează tulpina după introducerea plantei în apă înroșită).

b. Comunicarea noilor cunoștințe. După cunoștințele despre morfologia tulpinii, profesorul transmite cunoștințele privind importanța tulpinii în procesul de hrănire a plantei. În acest scop, se folosește de planșa tip și de mulajul ce reprezintă secțiuni transversale și longitudinale prin tulpină, precum și de un desen pe tablă care reprezintă schematic etapele principale ale experienței, prin care se demonstra circulația sevei la salcie. În timpul transmiterii cunoștințelor despre fiziologia tulpinii, profesorul atrage atenția asupra anumitor elemente ce trebuie observate în mod deosebit în film.

c. Filmul se proiectează în etapa fixării și se verifică apoi întregul conținut al lecției, utilizînd și reproduceri ale fotogramelor din film *.

VARIANTA a II-a (clasa a V-a E). Pregătirea vizionării filmului s-a făcut prin întrebări care au provocat elevilor eforturi de reactualizare a unor reprezentări anterioare, care au fost corelate cu descrierea verbală a conținutului filmului, atrăgîndu-se atenția asupra notelor esențiale ce trebuiau reținute.

VARIANTA a III-a (clasa a V-a C). Filmul s-a folosit în fixare, fără nici o activizare a percepției și fără să se folosească planșe, fotograme sau mulaj.

---

* Planșe care reproduc cîteva fotograme din film ce prezintă fazele principale ale experiențelor pentru demonstrarea rolului presiunii radiculare, ale experienței pentru demonstrarea rolului transpirației și ale experienței pentru demonstrarea sensului circulației sevei elaborate.

VARIANTA a IV-a (clasa a V-a A). Filmul a fost proiectat înainte de predarea noilor cunoștințe. În cadrul etapei de comunicare a noilor cunoștințe s-au restructurat reprezentările formate la elevi cu ajutorul filmului, prin sistematizarea și corelarea de către profesor a acestor cunoștințe cu altele transmise anterior. Nici în cadrul acestei variante nu s-au folosit alte mijloace intuitive.

Cercetarea s-a efectuat la lecția *Tulpina*, la clasele a V-a ale Școlii generale nr. 122 din București, folosind metoda experimentală însoțită de observații. Deoarece nu am avut la dispoziție un film didactic adecvat, am folosit pentru experimente un fragment din filmul de popularizare *Lăstari și tulpine*.

Am aplicat aceleași probe de control imediat după vizionarea filmului și după un interval de 60 zile. Prelucrarea rezultatelor s-a făcut analizîndu-se mai întîi ansamblul răspunsurilor date de fiecare subiect și apoi răspunsurile la aceeași întrebare date de toți subiecții dintr-o clasă. Aprecierile calitative au fost incluse în patru grupe (foarte bune, bune, satisfăcătoare și nesatisfăcătoare), iar pentru aprecierea reținerii cunoștințelor s-au stabilit trei categorii (răspunsuri identice, omisiuni față de primul răspuns, completarea primului răspuns). Pe baza acestor prelucrări am alcătuit tabele cu date cantitative (tabelul nr. 1), în care am trecut datele absolute și procentuale pe clase și grupe de clase experimentale și de control, precum și mediile aritmetice și medianul pe clase. Aprecierile calitative sînt prezentate separat (tabelul nr. 2), pe patru categorii de răspunsuri în raport cu numărul de note definitorii din care a fost structurat fiecare răspuns.

Rezultatele cu privire la reținerea cunoștințelor au fost împărțite în trei categorii : 1) în prima categorie am inclus notele definitorii ale răspunsurilor identice în ambele probe ; 2) în a doua categorie sînt cuprinse cazurile în care elevii au omis în a doua probă elementele menționate în prima ; 3) a treia situație pe care am semnalat-o este aceea în care se menționează numai elementele care nu au fost înregistrate în prima lucrare de control.

ANALIZA REZULTATELOR

Analiza statistică globală a rezultatelor înscrise sub formă absolută, procente, medie aritmetică și mediană, a scos la iveală detașarea claselor experimentale față de clasele de control.

Dintre clasele experimentale, rezultatele cele mai bune le-a obținut clasa a V-a D (varianta I), în care filmul s-a folosit în fixare. Media aritmetică și mediana au ajutat să se diferențieze mai bine între ele clasele cu valori procentuale apropiate.

Analiza calitativă a rezultatelor a evidențiat procente mult mai mari de răspunsuri bune și foarte bune la clasele experimentale, față de clasele de control. Astfel, clasele experimentale au obținut procente

„Tulpina" — (Proba finală)

Tabel nr. 1

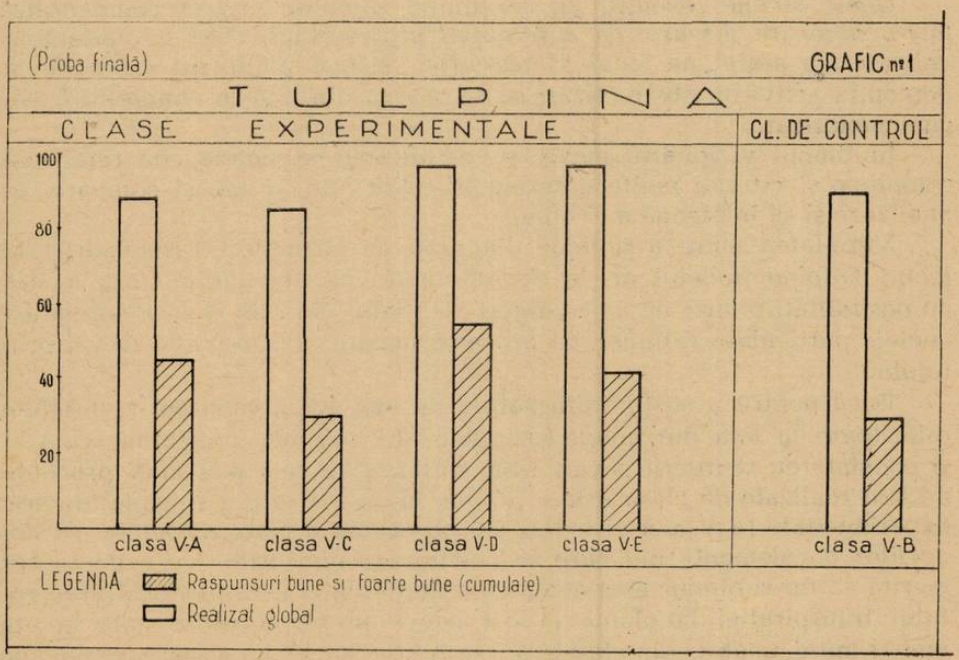
Clase		Nr. elevi	Răspunsuri realizate		Răspunsuri nerealizate		Medie aritmetică	Mediană	Total				
									Elevi	Răspunsuri			
										Realizate		Nerealizate	
			Valoare absolută	%	Valoare absolută	%				Val. abs.	%	Val. abs.	%
Experimentale	V-A	33	29	87,8%	4	12,1%	3,21	3	138	125	90,5 %	13	9,5
	V-C	34	29	85,3%	5	14,7%	2,52	2,5					
	V-D	36	34	94,4%	2	5,5%	3,80	4					
	V-E	35	33	94,3%	2	5,7%	3,00	3					
Control	V-B	38	33	86,8%	5	13,1%	2,23	2	38	33	86,8%	5	13,1%

„Tulpina" — (Proba finală)

Tabel nr. 2

Aprecierea calitativă a răspunsului	Numărul de note definitorii	Clase experimentale								Clasă control	
		V-A		V-C		V-D		V-E		V-B	
		Valoare absolută	%	Valoare absolută	%	Valoare absolută	%	Valoare absolută	%	Valoare absolută	%
Foarte bun	7—8	3	9,0%	1	2,9%	5	13,8%	0	0,0%	0	0,0%
Bun	4—6	12	36,3%	9	26,4%	15	41,6%	15	42,8%	8	22,8%
Satisfăcător	2—3	11	33,3%	11	32,3%	11	30,5%	15	42,8%	13	34,2%
Nesatisfăcător	0	4	12,1%	5	14,7%	2	5,5%	2	5,7%	5	13,1%
	0—1	7	21,2%	13	38,2%	5	13,8%	5	14,3%	17	44,7%

cu 6,5—32,6% mai mari decît cele obţinute de clasa de control în ceea ce priveşte răspunsurile bune şi foarte bune cumulate. Dintre clasele experimentale, cele mai mari performanţe le-a obţinut clasa a V-a D (graficul nr. 1).



Considerăm că, în activitatea sa la lecţie, profesorul trebuie să ţină seama de principalele lipsuri ale filmelor folosite în învăţămînt [1], cum sînt : slaba construcţie metodică, neconcordanţa cu programa de învăţămînt şi supraîncărcarea cu material inutil.

Vom analiza pe scurt şi modul în care particularităţile filmului au influenţat procesul de predare. Astfel, deşi filmul folosit îndeplineşte, într-o măsură considerabilă unele cerinţe didactice [2], ca de pildă : prezentarea dinamică a proceselor, claritatea, exactitatea, capacitatea de a reproduce fenomene inaccesibile observării directe, pentru a fi mai bine

[1] B. H. Toll, *Problemele principale ale construirii filmului pentru învăţămînt*, din culegerea *Filmul de învăţămînt*, Editura Iscustvo, 1961, 459/IV, în traducere la Biblioteca Studioului Cinematografic „Alex. Sahia".

[2] S. Arhanghelski, G. V. Vignon, *Filmele pe care le aşteaptă şcoala*, „Iscusstvo Kino", nr. 1/1961, din *Studii şi documentare* 391/IV, în traducere la Biblioteca Studioului „Alexandru Sahia" ; Jeffrei Bosval, *Filmarea naturii* după „Scientific film", dec. 1962, în „Buletinul de documentare cinematografică" nr. 2/963; N. Sakamaev, *Probleme nerezolvate ale filmului de învăţămînt*, în „Buletinul de documentare cinematografică" nr. 3/1963.

însușit de către elevi era necesar să se rezerve un timp mai îndelungat pentru prezentarea obiectelor și proceselor filmate. Datorită specificului filmului folosit (de popularizare), lungimea fiecărui cadru a fost, în general, mai mică decît cea necesară pentru o percepție bună (la clasa a V-a).

Unele lacune resimțite în conținutul filmului au fost compensate, într-o oarecare măsură, de activitatea profesorului, care în variantele aplicate i-a ajutat pe elevi să parcurgă de mai multe ori calea de la percepția activă la abstractizare și să revină din nou la concretul oarecum modificat.

În timpul vizionării, elevii au recunoscut aspectele concrete, mai complexe și cu mai multe determinări, care i-au ajutat să compare, să analizeze și să înțeleagă mai bine.

Varietatea mare a notelor din care au structurat răspunsurile la lecția *Tulpina* (tabelul nr. 3) denotă faptul că elevii din clasa a V-a au posibilități reduse de a desprinde esențialul din film și de a corela aspectele particulare reținute, cu procesul general al circulației sevei prin tulpină.

Dacă pentru a susține afirmațiile de mai sus comparăm rezultatele referitoare la una din notele esențiale ale noțiunii (crestarea scoarței și constatarea scurgerii sevei), vom observa că cele mai mari procente au fost realizate de clasa a V-a D și de clasa a V-a E. La celelalte clase experimentale (a V-a A și a V-a C), observăm o mare dispersie a categoriilor de elemente din care se compun răspunsurile. Un aspect care merită să fie subliniat este acela că experiența pentru demonstrarea rolului transpirației la plante a fost omisă în răspunsurile date de un număr mare de elevi din clasele a V-a A și a V-a C. La aceasta se adaugă constatarea că un număr mare de elevi au confundat această experiență cu aceea care demonstrează rolul presiunii radiculare. Acest lucru se datorește mai ales faptului că pentru a înțelege această experiență elevilor le-a lipsit o serie de cunoștințe de fizică, pentru a-și explica de ce mercurul ia treptat locul apei absorbite de plantă din tubul de sticlă. Cu toate acestea, caracterul particular al organizării experienței și prezența mercurului ca element neobișnuit au suscitat atenția elevilor pentru observarea acestui proces. Așa se explică de ce un număr mare de elevi au căutat să reproducă această experiență, fără a reuși să parcurgă corect toate etapele raționamentului, ceea ce a dus la apariția unui mare număr de confuzii. Astfel de confuzii s-au înregistrat în prima probă în proporție de 25,8%, iar în a doua probă în proporție de 37,1%, la clasa a V-a E.

Pe baza rezultatelor înscrise în tabelul nr. 3, putem afirma că la întrebările care s-au referit la un conținut restrîns, limitat al filmului procentele elementelor din care este formulat răspunsul sînt mai ridicate, deci calitatea răspunsurilor crește, în acest caz, față de situația în care întrebarea se referă la un conținut mai amplu al filmului.

Tabel nr. 3

Nr. crt.		Răspunsuri identice				Omisiuni față de primul răspuns				Completarea primului răspuns			
	Clasa	V-A	V-C	V-D	V-E	V-A	V-C	V-D	V-E	V-A	V-C	V-D	V-E
	Număr de elevi	26	33	36	31	26	33	36	31	26	33	36	31
	Procent	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	Creșterea scoarței... se scurge seva	42,3%	18,1%	55,5%	45,1%	11,5%	39,4%	2,7%	16,1%	15,4%	0,0%	13,8%	16,1%
2	Secționarea unei ramuri... se scurge seva	0,0%	0,0%	5,5%	3,2%	0,0%	3,0%	0,0%	3,2%	15,4%	21,2%	8,3%	0,0%
3	Experiența pentru demonstrarea pres. radiculare	3,8%	0,0%	5,5%	0,0%	30,7%	27,2%	0,0%	19,3%	15,4%	3,0%	8,3%	0,0%
4	Experiența pentru demonstrarea rolului transpirației	0,0%	27,2%	0,0%	3,2%	19,2%	24,2%	0,0%	3,2%	0,0%	21,2%	2,7%	3,2%
5	Înlăturarea unui inel din scoarța salciei	3,8%	6,0%	8,3%	0,0%	0,0%	33,3%	2,7%	0,0%	3,8%	5,0%	5,5%	3,2%
6	Apariția umflăturii	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%	3,8%	27,2%	8,3%	0,0%	0,0%	3,0%	2,7%	3,2%
7	Apariția rădăcinilor adventive	3,8%	6,0%	8,3%	0,0%	0,0%	15,1%	2,7%	0,0%	3,8%	3,0%	5,5%	3,2%
8	Sensul circulației sevei brute	7,7%	12,1%	2,7%	0,0%	3,8%	27,2%	0,0%	0,0%	15,4%	9,0%	0,0%	0,0%
9	Sensul circulației sevei elaborate	3,8%	24,2%	2,7%	0,0%	0,0%	15,1%	0,0%	0,0%	15,4%	15,1%	0,0%	0,0%
10	Secțiune longitudinală prin tulpină	11,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%	0,0%	3,2%	15,4%	0,0%	0,0%	0,0%
11	Secționarea transversală a tulpinii de porumb	23,0%	18,1%	44,4%	25,8%	34,6%	21,2%	8,3%	25,8%	0,0%	6,0%	5,5%	22,5%
12	Adăugarea unui tub transparent	23,0%	18,1%	44,4%	29,0%	34,6%	21,2%	8,3%	25,8%	0,0%	6,0%	5,5%	19,3%
13	Prin tub urcă un lichid	23,0%	18,1%	33,3%	25,8%	34,6%	21,2%	8,3%	29,0%	0,0%	6,0%	11,1%	22,5%
14	Explicația	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%	7,7%	0,0%	8,3%	0,0%	15,4%	0,0%	0,0%	0,0%
15	Secționarea plantei după ce a fost introdusă în apă înroșită...	3,8%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	2,0%	3,0%	4,0%	3,0%	3,0%	5,0%
	Media aritmetică	1,50	1,48	2,16	1,35	1,80	2,75	0,50	1,28	0,96	1,06	0,91	1,09

Numărul mare de confuzii pe care-l determină redarea experienței care prezintă rolul transpirației demonstrează influența negativă a unor imagini asupra percepției altor imagini din film [3]. De aceea, recomandăm înlăturarea planului menționat din filmul *Lăstari și tulpine*, în cazul utilizării lui la clasa a V-a. Rezultatele mai bune obținute de clasele experimentale în raport cu clasele de control ne demonstrează că secvențe din filmul *Lăstari și tulpine* pot fi utilizate cu succes în scop didactic la clasa a V-a.

CONCLUZII. Din experimentul nostru rezultă că atunci cînd predarea noilor cunoștințe se face pe bază de film însușirea lor este mai temeinică. S-a constatat că reproducerea după un interval de 60 zile a materialului fixat în lecțiile cu film se caracterizează printr-o mare stabilitate a legăturilor inițiale, concretizată în reproducerea identică a formulărilor date în probele aplicate imediat după vizionarea filmului.

Varianta I la lecția *Tulpina* o considerăm că este mai indicată pentru predarea lecțiilor de botanică cu un conținut mai complex. Această metodă presupune desfășurarea unor activități variate, înainte și după vizionarea filmului.

Folosirea judicioasă a filmului la lecție asigură îmbunătățirea calității noțiunilor și însușirea unui volum mare de cunoștințe.

În perioada care urmează lecției cu film are loc organizarea, restructurarea și sistematizarea materialului, care se concretizează în completarea (după 60 zile) răspunsurilor date după vizionarea filmului.

Filmele de popularizare pot fi utilizate în predarea unor noțiuni de botanică, cu condiția de a se selecta din aceste filme numai materialul care tratează un conținut apropiat de cel prevăzut în programă, atrăgîndu-se atenția elevilor asupra părților care interesează.

Folosirea — în cazul în care este posibil — a reproducerilor după fotogramele cele mai reprezentative din film, în cadrul discuției ce urmează filmului, constituie un suport static pentru revizionarea mintală a filmului, dînd posibilitatea completării și eventual corectării reprezentărilor formate.

Rezultatele mai bune obținute de clasele la care lecțiile s-au predat pe bază de film demonstrează necesitatea realizării unor filme didactice pentru predarea botanicii. Deoarece filmele existente (de popularizare, de documentare și științifice etc.) folosite în învățămînt nu respectă anumite cerințe privind particularitățile perceptive ale elevilor de diferite vîrste, subliniem necesitatea de a se realiza mai întîi variante de filme, în care să difere volumul cunoștințelor, durata planurilor și montajul acelorași filme, pentru a se verifica experimental măsura în care aceste planuri vor fi reținute sau omise de elevi.

---

[3] Al. Roșca și A. Chircev, *Studii de psihologie pedagogică, Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1958, p. 10—15.

ПРИМЕНЕНИЕ ФИЛЬМА НА УРОКАХ БОТАНИКИ

(Р е з ю м е)

Данное исследование носит разведывательный характер экспериментального типа с целью установить методический эффективный вариант, который смог бы представить собой ориентировочную модель для преподавателя.

На экспериментальных уроках изучалась степень влияния места фильма, способов активизации и закрепления, и соотношения традиционных средств и фильма на объем и качество усвоенных знаний, также на их закрепление, заномннание и воспроизведение через 60 дней.

Было установлено также, что самым эффективным методом применения фильма является такой метод, который предполагает разнообразную активную деятельность до и после просмотра фильма.

L'UTILISATION DU FILM AUX LEÇONS DE BOTANIQUE

(Rèsumè)

Cette recherche représente une investigation pédagogique fondée sur la méthode expérimentale ayant pour but de déterminer une variante méthodique efficiente qui puisse constituer un modèle d'orientation pour le professeur.

Les expériences effectuées ont poursuivi la manière dont l'intégration du film à la leçon, les moyens d'activisation et de fixation utilisés, de même que le rapport entre les moyens traditionnels et le film, exercent leur influence sur le volume et la qualité des connaissances acquises, ainsi que la fixation de ces connaissances dans la mémoire des élèves et leur reproduction après une periode de 60 jours. La recherche a de même prouvé que la méthode la plus efficiente de l'utilisation du film est celle qui suppose l'existence d'activités variées avant et après la projection du film.

USING THE FILM TO TEACH BOTANY

(Abstract)

This is a survey of an experiment meant to illustrate the way the film and the traditional methods and procedures used in class tell on the volume and quality of knowledge acquired by pupils, and how big and accurate this is after a lapse of sixty days.

The experiment has shown that showing a film gives best results when preceded and followed by varied teaching activities.

Procesul de comunicare la lecţiile în care se folosesc mijloacele audio-vizuale

În lumea ştiinţifică contemporană, comunicarea a devenit una din principalele teme de cercetare. A. Schaff scrie că proprietatea comunicării este una din trăsăturile esenţiale ale noţiunii de ştiinţă, de cunoaştere ştiinţifică, deoarece fără ea verificarea intersubiectivă devine imposibilă. Mai mult, comunicarea apare ca un element inalienabil în toate procesele de cunoaştere şi de relaţie socială [1]. Munca şi comunicarea sînt indisolubil legate, genetic şi funcţional. În absenţa lor, societatea nu poate fi concepută. Toate formele de activitate şi de dependenţă îşi găsesc o expresie în semne, care sînt mediatorii activităţii. Noi — scrie prof. Stanciu Stoian — definim educaţia ca un fenomen de esenţă socială, ca o acţiune ce realizează relaţii specifice şi un tip particular de comunicare, asociere şi integrare a individului în societate.[2] În acest sens, metodica educaţiei poate fi considerată ca teorie despre procedeele folosite de educator spre a întreţine procesul de comunicare (ca fenomen de reglare) în cadrul unui anumit scop, iar logica pedagogică formulează relaţii între fenomenul de impuls şi fenomenul de comunicare, sub aspectul scopului propus [3]. Comunicarea audio-vizuală — aspect esenţial al practicii educaţionale — se constituie ca o ramură a pedagogiei şi studiază virtuţile şi servituţile semnelor de orice fel, relaţiile dintre semne, elaborarea şi sistematizarea semnelor de către om şi instrumente, în vederea optimizării procesului educaţional, în general, şi a procesului învăţării, în special.

Discuţia pe care o încercăm în cele ce urmează îşi propune să ofere unele argumente (întemeiate pe relaţiile dintre semnele folosite în comunicarea profesor-elev) care demonstrează necesitatea creşterii funcţiei profesorului în condiţiile utilizării intensive a mijloacelor audio-vizuale.

1. Relaţii dintre semnele folosite la lecţie

La lecţie, profesorul şi elevii se află într-o situaţie de comunicare sistematică, călăuzită de un scop (obiectivul „per-

[1] A. Schaff, *Introducere în semantică*, Editura politică, Bucureşti, 1966, p. 137.

[2] Stanciu Stoian, *Pedagogia contemporană şi cercetările interdisciplinare*, „Revista de Pedagogie", nr. 1/1967, p. 17.

[3] E. Mannschaltz, *Sozialistische Erziehungstheorie und die Einheit von Bildung und Erziehung*, „Pädagogik" nr. 9/1965.

formanței" pe care trebuie s-o realizeze elevii). Această situație impune o concentrare a forțelor celor care participă și este sprijinită în desfășurarea ei de diversele mijloace folosite. Comunicarea se realizează prin semne verbale și neverbale. Din relațiile care au loc între elementele situației semiotice din clasă (între profesor și elevi, între profesor, elevi și realitate, între profesor, elevi și semne, între semne și realitate, între semnele din diferitele sisteme) relația profesor * — elevi ** este totdeauna hotărîtoare. Semnul este mijloc al schimbului de idei, semnificantul (s) unui semnificat (S). Raportul care unește s și S este diferit în semnele verbale, față de cele neverbale. La nivelul cuvîntului, acest raport este nemotivat, în sensul că între semnul verbal și realitatea la care se referă nu există legătură naturală; sunetul însuși n-are un raport analogic cu imaginea psihică a obiectului desemnat, dar aceasta nu înseamnă că limba naturală ar fi un sistem adoptat convențional și ca atare arbitrar variabil.

Alături de limbaj, există semnele neverbale ***, în care raportul s — S este analogic. Adesea se folosește noțiunea „limbaj" pentru orice fel de comunicare și pentru orice fel de expresie. Dar, orice utilizare a noțiunii „limbaj", în afara comunicării prin limbă, este metaforică. Toate semnele sînt derivate în raport cu limba sonoră, sînt substituitive ale semnelor verbale, sînt „saturate" de limba cuvintelor. Imaginea are valoare reprezentativă (reprezintă ceva) și valoare impresivă (propria sa valoare), dar numai datorită limbii (care nu prezintă, nici nu reprezintă lucrul, ci oferă semnificații), poate fi înțeleasă, capătă valoare expresivă. Limbajul stăpînește nu numai comunicarea, dar deține și capacitatea conceptualizării. Gîndirea și limba sînt inseparabile. Datorită acestei unități, semnul verbal posedă așa-zisa „transparență la semnificație" care îi conferă rolul în procesul de abstractizare. Comunicarea prin imagine este mediată de semnificațiile purtate de semnele verbale. Față de imagini, semnificația se află oarecum „în afara lor", este gata constituită și depozitată în semnele verbale. Imaginea arată, produce prezența, dar numai cuvîntul prezintă semnificația.

Omul își reglează comportarea și operațiile sale mintale pe baza înțelegerii relațiilor dintre semnificații. L. S. Vîgotski spunea că, în fond, conștiința este o structură de semnificații. J. Linhart arată că lipsește un sistem satisfăcător de legi privitoare la participarea semnului și semnificației în dezvoltarea psihică. Teoria învățării (în strînsă legătură cu fiziologia, cibernetica, teoria informației) este chemată să contribuie la elucidarea genezei semnului și semnificației și să analizeze măsura în care mijloacele de comunicare iau parte la reglarea comportării omului. Pedagogia trebuie să se coalizeze acestui efort. După Linhart, constituirea semnificației în procesul învățării este condiționată de:

— sinteza aferentă a aferentației inițiale orientative și a stimulării motivatoare; datorită acestei sinteze se formează orientarea către scop;

— operațiile efectuate pe baza diferențierii și generalizării semnelor;

— informațiile retroactive asupra rezultatelor operațiilor;

— prelucrarea acestor informații în organele centrale, care decid [4].

Toate semnele (cu excepția celor verbale) sînt legate — după cum arată A. Schaff — de semnificația lor printr-o conexiune asociativă. De aceea, putem modifica forma purtătorului semnificației,

* P.; ** E.

*** Ne referim în continuare doar la semnele vehiculate de mijloacele audiovizuale în cadrul lecției și vom folosi pentru ele termenul „imagine"

[4] J. Linhart, *Probleme psihologice privind teoria învățării*, Editura Academiei Cehoslovace de Științe, Praga, 1965.

fără a modifica semnificația însăși. Informația semantică, funcțională, transcriptibilă, existentă în imagine, este inteligibilă și poate fi separată de informația „estetică", netranscriptibilă (care acordă imaginii forța impresivă și vizează factorii „infrarațională" ai cunoașterii) numai prin intermediul limbii. De altfel, se cunoaște încă puțin capacitatea semantică a imaginii, care prezintă o mare dificultate prin caracterul său polisemic. Fenomenul de polisemie există în limbajul articulat, dar este mult redus de context. În acest sens, se poate vorbi de semnificația principală, fundamentală — independentă de context — și de semnificațiile situative, ocazionale, dependente de context. Există un „univers du discours" cu mare rol funcțional în comunicare. Imaginea, prezentîndu-se global, nu discontinuu, rezistă la determinarea contextului său. Verbalizarea imaginilor le sărăcește în informație (înțeleasă exclusiv cantitativ), dar face ca ele să cîștige în claritate și în posibilitatea de comunicare. Traducerea imaginii în cuvinte îi conferă valoarea intelectivă pe care altminteri n-o are, pe cînd traducerea cuvintelor în imagini este aproximativă, inexactă. Conceptul în imagine se sărăcește, pe cînd imaginea în concept se îmbogățește și propriu-zis se pierde ca x, y imagine. Imaginea este substanța din care se constituie, se abstrage conceptul și la care gîndirea recurge ori de cîte ori este nevoie, dar gîndirea înseamnă operații cu concepte, nu cu imagini, care sînt sursă și referință (și aceasta, de cele mai multe ori, doar în ultimă instanță). Există mai multe niveluri în elaborarea oricărui concept, pornind de la imagine, care sînt propriu-zis niveluri de desubstanțializare a acesteia pe calea spre concept. Datorită reflexiei, imaginea se „trezește", capătă semnificație, dar atunci începe să dispară ca imagine.

Înțelegerea unei imagini depinde de nivelul conceptual, reflexiv, atins de subiect și acesta nu se poate exprima decît în cuvinte. Iată de ce P. este chemat să călăuzească E. în universul de imagini pe care îl frecventează, să-l sprijine în continua depășire (dar și revenire) a acestuia, prin cultivarea spiritului interpretativ, critic, creator. Adevărata cultură se fondează pe posibilitățile cele mai înalte ale gîndirii, care sînt unitare cu cele ale limbajului. Numai învățînd pe elevi să vorbească (la modul în care toate virtuțile limbii sînt stăpînite) putem garanta că vor înțelege și vor folosi rațional în comunicare orice fel de semne. (G. Mead spunea, pe drept cuvînt, că gîndirea este o nesfîrșită conversație pe care oamenii o poartă între ei sau cu ei înșiși; monologul este de fapt dialog.) Cultură prin imagini nu există, iar o cultură suprasaturată de imagini neprelucrate, brute, este o subcultură (R. Barthes).

2. Perturbații în procesul de comunicare profesor-elev

În comunicarea P—E (sprijinită de mijloacele audio-vizuale) informația, circulînd de la transmițător la receptor, nu rămîne intactă. Intervin perturbații care, într-un fel sau altul, deformează, alterează informația. Esențial este ca deformarea să fie cît mai mică, să nu atingă integritatea semnificației. Capacitatea E depinde atît de perturbațiile dinafara sa, cît și de caracteristicile sale psihologice. Perturbațiile în comunicarea P—E cresc în cazul folosirii inadecvate a mijloacelor audio-vizuale, dar sînt înlăturate în mare măsură prin folosirea corectă a aparaturii acustice-electronice și a aparaturii dia-epidia-cinematografice. Unde se produc aceste perturbații? Pe de o parte, în canalul de comunicare, pe de altă parte, în elementele care comunică. În primul caz, ne referim mai ales la imperfecțiunile

din construcția școlară (care favorizează pătrunderea zgomotelor în sala de clasă), la regimul școlar și la folosirea incorectă a mijloacelor audio-vizuale.

În al doilea caz, este vorba de pierderea parțială și de deformarea informației datorită:

— imperfecțiunii P. sau E. (de pildă, P. nu poate să exprime corect, complet și exact, conținutul materialului de studiu; incapacitatea E. de a extrage exact, complet și corect informația din explicația P.);

— recodificării inexacte (exprimarea verbală inexactă a noțiunilor și raționamentelor de către P. și înțelegerea incorectă de către E. a vorbirii și acțiunii P.);

— perturbărilor ce apar la transmiterea și recepționarea I (împrăștierea atenției E, activitatea lor nesatisfăcătoare, intervenția unor asociații și gînduri străine de procesul perceperii lecției etc.)[5].

O serie de dificultăți, surse de perturbări, provin din însești materialele vehiculate de mijloacele audio-vizuale și din modalitățile de prezentare a lor, comparativ cu caracteristicile diferitelor procese psihice ale copilului. Iată cîteva dintre ele[6]:

— neconcordanța dintre timpul de recunoaștere al copilului și ritmul perceperii impus de film;

— stimularea intermitentă din mesajul filmic;

— percepția infantilă este fie sincretică, fie pointilistă, iar imaginile filmice se adresează, de obicei, capacității de percepere a ansamblurilor organic structurate, specifică adultului;

— percepția este o anticipare, iar în cazul filmului ea își pierde în cea mai mare măsură acest caracter;

— disocierea percepției mobilității de percepția direcției spațiale; efectul stroboscopic este inerent tehnicii cinematografice;

— dificultățile acomodării vizuale în cursul schimbărilor de plan și în cazul marilor ecrane;

— fiind discontinuă, imaginea filmică face anevoioasă descoperirea relațiilor cauzale de către elevi;

— în canalul multiplu de comunicare se pot produce interferențe între stimuli;

— creierul este capabil să folosească numai o mică cantitate a informației aduse de ochi sau de ureche; el „filtrează" informația;

— neînțelegerile care se datoresc celor care vorbesc (o singură voce, tipurile de conversație, vocea „off" etc.) și modalitățile de combinare imagine vizuală — muzică, imagine vizuală — cuvînt, imagine vizuală — cuvînt — muzică, cuvînt — fond muzical, în materialele audio sau audio-vizuale;

— procesul de empatie, care este „inversul asimilării".

De asemenea, pot surveni interferențe între cuvîntul P. și materialele audio-vizuale pe care le folosește. Astfel, reduplicarea verbală a imaginii duce la slăbirea și la distrugerea acesteia, după cum, atunci cînd mesajul verbal se îndepărtează de imagine, intervine separarea imagine—cuvînt; dar și imaginile neexplicate n-au sens precis. Singură intervenția eficace a P. poate închide sursa unor perturbații și face din materialele audio-vizuale un auxiliar prețios. Această intervenție trebuie să meargă către imagine și să o evidențieze selectiv, nu să o contrazică sau să „dezlipească" E. de ea. Iată de ce momentul *cînd* P. explică și *cum* explică constituie probleme esențiale. De P.

---

[5] L. B. Itelson, *Matematiceskie i kiberneticeskie metodî b Pedagogike*, Moskva, uzd. Prosvescenie, 1964.

[6] După G. Mialaret, *Psychopédagogie des moyens-audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, UNESCO, Paris, PUF, 1964.

depinde calitatea comunicării, el face ca „situațiile de scop și de atracție" să biruie necontenit „situațiile de presiune și de barieră", iar „disonanța cognitivă" să se transforme în „consonantă cognitivă". P. poate fi considerat o variabilă independentă în procesul de învățămînt, un codeterminant al variatelor rezultate ale educației; el reprezintă principala sursă de stimulus — control pentru elevi și are sarcina să procedeze în așa fel încît variabilele între el și efectul asupra E. să nu se blocheze, ci să faciliteze curentul de comunicare la lecție. Dacă P. se pregătește bine pentru a folosi mijloacele audio-vizuale la lecție, dacă orientează observarea și reflecția E. pentru audiție, vizionare și intervine cînd E. așteaptă explicația, atunci acesta va stăpîni imaginea, o va pune în serviciul gîndirii, va valorifica rațional puterea de atac a imaginii fiind învățat de P. să facă aceasta. Postman, Brunner, și Mc. Ginnies [7] au arătat că atunci cînd stimulul este conform cu orientarea de valoare a subiectului are loc procesul de „rezonanță perceptivă", după cum există și „apărare perceptivă", atunci cînd orientarea previne individul asupra perceperii anumitor aspecte ale mediului. Orientarea este furnizată atît de sistemul de valori al individului, cît și de prevenirea ad-hoc. În cazul E., și cu cît el este de vîrstă mai mică, asemenea prevenire (pregătire) din partea P. este preponderentă față de sistemul de valori încă necristalizat, ca de altfel și „invariantele psihice".

Pregătirea elevilor pentru receptarea mesajelor audio-vizuale, explicațiile pe care ei le primesc (procese care trebuie să aibă un bun feedback) determină evitarea paralelismului de atitudine P—E. în fața materialelor prezentate de mijloacele audio-vizuale, adică situația cînd E. sesizînd doar aparențele, înlănțuirea de imagini sau imagini izolate, cred că au pătruns în relațiile logice ale materialului, iar P. se substituie elevilor și este convins că ei au înțeles ceea ce de fapt doar el a înțeles. Atît E. cît și P. (mai ales P.) trebuie să depună efort pentru a se înțelege unul pe celălalt și informația care-i unește. Orice comunicare este inter-comunicare, bilateralitate. Fără înțelegerea partenerului, fără a intra în rolul său, comunicarea devine imposibilă. În cazul lecției, P. este mereu și E., iar E. trebuie să înțeleagă P.

Comunicarea cere ca partenerii să treacă prin stări similare ale gîndirii și aceasta impune o experiență comună și un limbaj comun, care permit codajul și decodajul. Ținînd seama de E. și de scopul lecției, P. alege codurile corespunzătoare pentru transmiterea cunoștințelor, adică cuvintele și expresiile, materialului ilustrativ și acțiunile, hotărăște combinațiile corespunzătoare ale acestor semnale și realizează transmiterea lor ajutat de anumite mijloace (printre care și mijloacele audio-vizuale). În drum spre conștiința E., informația se recodifică de cîteva ori [8]. Dacă situația de instruire poate fi concepută ca un sistem relativ izolat [9], atunci circulația optimă a informației în acest sistem depinde de funcționarea legăturii inverse, care la rîndul ei depinde de profesor. J. Linhart arată că prelucrarea informației în învățare își are baza în diferite categorii de aferențe (orientative, de motivare, de semnalare, retroactive) și că ea se realizează în analiza și sinteza aferentă. În procesele psihologice ale comunicării și în reglarea comportării, importanța fundamentală o

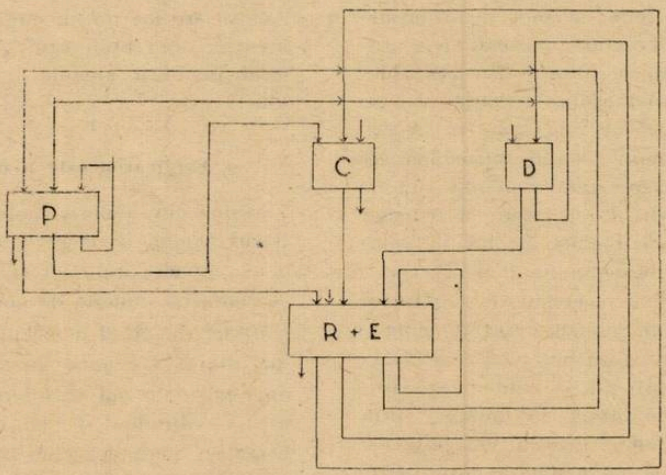
[7] După F. Fearing, *Human Communication*, in „AV Communication Review", september—october 1962, supl. 5.

[8] L. B. Itelson, *Op. cit.*

[9] I. Fleszner, *Despre posibilitățile și perspectiva „gîndirii cibernetice în pedagogie"*, în „Kwartalnik Pedagogiczny", 1 (31) 1964.

prezintă procesul sintezei aferente și circuitul legăturii inverse, care transmit informații despre rezultatele activității [10].

Funcționarea justă a legăturii inverse permite efectuarea controlului, reglarea



însușirii informației de cunoaștere. Reglarea este rezultatul controlului. Controlului îi este supus E. (prin întrebări, discuții, lucrări etc.), iar reglarea (în urma acționării legăturii inverse) trebuie să fie realizată de P. asupra propriei activități și a mijloacelor pe care le folosește. În acest fel, sistemul se autoreglează. Între (auto) reglare și (auto) control de asemenea există legătură inversă. Analizînd informația inversă (care vine de la E. și este o manifestare exterioară a lui „ce anume" și „în ce grad" și-a însușit E. informația transmisă lui de P. și de mijloacele audio-vizuale), P. trebuie să-și schimbe comportarea didactică, să se autoregleze, să rectifice „tirul" și prin aceasta să regleze întregul sistem *. Acesta este esențial pentru acționarea legăturii inverse în întregul sistem **. Iată cum, la lecție, are loc ghidajul unei acțiuni în curs de execuție, P. fiind agentul de execuție și de asemenea, ciberneticianul care ghidează

---

[10] J. Linhart, *Probleme psihologice ale teoriei învățăturii*, Editura Academiei Cehoslovace de Științe, Praga, 1965.

* Din punct de vedere general educațional, considerăm că este utilă discutarea lui „dyadic instigation = action sequence model" a lui Robert R. Sears (A Theoretical Frame work for Personality and Social Behavoir, in „American Psychologist," september, 1951), potrivit căreia există o strînsă interdependență între indivizi, în așa fel încît individul (A Theoretical Framework for Persona- intervine vreo schimbare în situația creată de un act al individului B, și viceversa. Sears introduce conceptul de „anticipatory response" pentru a indica că A, așteaptă acțiunea de sprijinire a lui B, acțiune de care depinde realizarea scopului său.

** J. G. Woodworth, *(Some Theoretical Bases for a Psychology of Instruction*, in „Canadian Education and Research Digest", 1965, nr. 1) enumeră feedback printre condițiile învățării eficace: a) atenția — concepută ca rezultat a tot ceea ce constituie o motivație; b) dispoziția elementară a copilului pentru învățare, adică nivelul, stadiul și complexitatea generală a dezvoltării funcției sale cognitive; c) materialul și metodele în funcție de b; d) feedback.

acest agent.[11] Considerăm că cele spuse mai sus pot fi sintetizate în modelul dirijării învățării pe care ni-l oferă J. Linhart[12]. Modelul nu urmărește scoaterea în evidență a tuturor relațiilor posibile în dirijarea învățării, ci numai a celor esențiale, și nici nu cuprinde relațiile din structura informativă a procesului învățării. Blocul P. reprezintă factorul orientat asupra scopului și care dirijează procesul învățării; în procesul de învățămînt, el este întruchipat de profesor. D. reprezintă structura factorilor perturbatori. R. se referă la sistemul neuro-psihic de reglare al elevului, care se află sub influența lui P. și D. Datorită învățării, în sistemul de reglare și în comportarea elevului survin modificări, care în ansamblul lor reprezintă efectul învățării (E). P. influențează asupra lui R. fie direct, fie indirect, prin intermediul unui complex de mijloace (printre care și mijloacele audio-vizuale), care este în model reprezentat prin C.

Asupra lui R. acționează, la lecție, un mare număr de influențe, dintre care unele pleacă de la P, și converg cu scopul învățării, iar altele (D) sînt în divergență cu acest scop. Linhart arată că influențele perturbatoare pot fi mult atenuate, atît prin măsuri „profilactice" (prin asigurarea bunei desfășurări a activității în clasă: împiedicarea pătrunderii zgomotelor dinafară, buna funcționare a aparatelor și a mijloacelor audio-vizuale etc.), dar mai ales prin fortificarea structurii reglatoare a elevului, prin dezvoltarea capacității elevului de a-și stăpîni propriile procese psihice. În modelul elaborat de Linhart, se relevă faptul că învățarea este în funcție de anumite condiții exterioare (ceea ce se exprimă prin relațiile dintre P,R,C) și de rezultatele activității elevului (ceea ce este reprezentat ca un circuit de legături inverse în structura R. + E, și ca informație retroactivă de la R. + E, către P.; este vorba aici de autocontrolul elevului comparativ cu rezultatul cerut. De asemenea, are loc un alt circuit de legături inverse, cînd profesorul compară rezultatul învățării elevului cu scopul stabilit).

3. Explicarea este o colaborare

Mijloacele audio-vizuale macină sistemul școlar în care domină verbalismul, dar adevărata lor semnificație este că reprezintă unelte de aprovizionare cu material neverbal a comunicării verbale din clasă. Ele aduc în clasă plăcerea unei prezențe noi și determină o deplasare a atitudinii E. de care P. poate beneficia, dacă știe cum să dea explicațiile care sînt așteptate cu interes. Către P., în ultimă instanță, revin atenția și interesul E. El apare din ce în ce mai puțin ca sursă a cunoașterii și din ce în ce mai mult ca arbitrul activității de cunoaștere a E. Cultivînd la E. această „centrare" pe el, P. trebuie să se constituie în exemplu viu pentru întreaga personalitate a E., tocmai pentru ca acesta să poată deveni el însuși, în toată plinătatea sa. Principiul „exemplarității" despre care vorbea Max Scheler în educația morală este suveran pentru întreg procesul de învățămînt. Cercetările pedagogice recente arată că și în condițiile folosirii intensive a mijloacelor audio-vizuale la lecție caracteristicile conduitei P. trebuie să satisfacă interacțiunea sa cu E., care cuprinde trei laturi esențiale: cognitivă (nu atît transmiterea de cunoștințe, care poate deveni impersonală prin mecanizarea emițătorului, cît mai ales sprijinirea dezvoltării intelectuale, a originalității și creativității), a-

[11] P. Couffignal, *La pédagogie cybernétique*, in „La cybernétique et la pédagogie cybernétique', nr. 1/1965, p. 14.
[12] J. Linhart, *op. cit.*

fectivă și evaluativă [13]. Ryans [14] raportează relația pozitivă între conduita P., caracterizată prin „înțelegătoare", „prietenoasă", „organizată și iubitoare de muncă", „stimulatoare a elevilor" și productivitatea copiilor din școala elementară; Heil și Washburne [15] arată că E. care au P. capabili să-și controleze conduita obțin rezultate superioare față de cei care au P. timorați, nesiguri sau turbulenți, iar La Bue [16] scoate în evidență că atitudinile P., metodele folosite de el sînt în dependență de cunoașterea principiilor psihologiei pedagogice, a psihologiei copilului și a didacticii. În privința metodelor de lucru, mai bine zis a esențialului din stilul de muncă al P. care folosește mijloacele audio-vizuale la lecție, practica în învățămînt și nenumărate cercetări consacră „explicația în colaborare", explicația la care P. conduce abil participarea elevilor, mai ales prin folosirea judicioasă a întrebărilor. Veritabila pedagogie nu înseamnă atît învățarea explicațiilor, cît cultura trebuinței de explicație, curiozitatea intelectuală. E. se străduie să înțeleagă continuu, el are o trebuință neistovită de logică. În permanență în mintea sa există latente întrebări cauzale și funcționale. Unele din aceste întrebări se manifestă direct, adresîndu-se P. Ele sînt apel la ajutor și copilul nu întreabă decît pe acei la care știe să găsească dragoste, competență, grijă pentru el. Iată de ce educatorii dominatori au clase „mute". O lecție la care elevii pun multe întrebări este o lecție bună, după cum o lecție bună „trebuie să fie un răspuns" (Claparède). Întrebările pe care le pun elevii, mai ales atunci cînd această formă de comunicare între P. și E. a devenit o obișnuință, îl ajută pe P. să pătrundă în laboratorul tainic de cunoaștere a E. Pe de altă parte, întrebarea (de verificare și socratică) pe care P. o pune înseamnă invitație la dialog și ea adîncește E. în intensă activitate intelectuală, îi reactivează amintirile, îl provoacă la observare, îi atrage atenția (care datorită P. devine atenție autoreglată), îl învață să gîndească și să-și exprime adecvat gîndurile, îl exercită să se plaseze în gîndirea P. pentru a-l înțelege bine; este un exercițiu al întregii personalități. Ca să-și îndeplinească asemenea rosturi, întrebarea trebuie să fie clară, înțeleasă de toți elevii, sfredelitoare într-o direcție precisă, să aducă răspunsul dorit de P. și fiecare E. să fie capabil să-l dea, adică să aibă un caracter unanim. P. ajutat de mijloace predă, E. învață, și el învață fiindcă profesorul îl învață; P. explică, E. înțelege și el înțelege fiindcă P. îi explică. „A preda" și „a explica" sînt indisolubil legate de „a învăța" și „a înțelege" [17]. Explicațiile pe care le oferă P. sînt de fapt o colaborare între el și E., cu recurgere la materialele oferite de mijloacele audio-vizuale; P. conduce explicațiile la care E. participă mai ales datorită întrebărilor ce îi sînt adresate și care sînt o formă densă a dialogului P—E. Explicarea impune „demontarea" imaginilor și înseamnă trecerea de la imaginea percepută global, sintetic, la perceperea obiectului ca un tot — în formă și în adîncime — explicabil. În timp, datorită dialogului — explicativ,

[13] E. R. Hilgard, ed., *Theories of Learning and Instruction*, Chicago, 1964, p. 192.

[14] D. G. Ryans, *Some Relationships between Pupil Behavior and Certain Teacher Characteristics*, in „Journal of Educational Psychology", april, 1961.

[15] L. M. Heil, and C. Washburne, *Characteristics of Teachers Related to Children's Progress*, in „Journal of Teacher Education", december, 1961.

[16] A. C. La Bue, *Teacher's Classroom Attitudes* in „Journal of Teacher Education", december, 1959.

[17] R. Cousinet, *L'apprentissage scientifique*, în „Revue de l'école nouvelle française", 82.

percepția E. se va apropia din ce în ce mai mult de „percepția geometric-tehnică", care este modul științei, caracteristic observatorului neutru, rece, predominant rațional, îndepărtîndu-se de „percepția fiziognomică", în care distincția între subiectul care percepe și obiectul perceput este minimă (Werner), iar intelectul său va îmbina armonios gîndirea analitică cu gîndirea intuitivă, canalizînd afectivitatea în puternice și stabile motivații. Lucrul, imaginea, educă numai dacă sînt subordonate ideilor. Obiectul nu-și trădează secretul în imagine, ci în gîndirea care își găsește sursă în ea. Datorită explicațiilor, și cu cît mai mult la ele participă E., conceputul se distilează din imagine, se desprinde din ea și capătă capacitatea de a intra în variate combinații, de a se mișca în orice sens și totodată de a rămîne în memorie. În fond, acesta este un principal aspect al asimilării, care începe cu familiarizarea inițială cu noul material și se încheie cu faptul că acest material devine pentru școlar „un bun al său", astfel încît el poate să-l explice, poate să lege cunoștințele noi de cele dobîndite anterior și să aplice aceste cunoștințe în activitatea practică. Iar asimilarea cunoștințelor și a procedeelor, a tehnicilor intelectuale, determină flexibilitatea gîndirii, principală componentă a gîndirii creatoare [18], pe care trebuie să o cultive ca pe un țel esențial învățămîntul.

EMILIAN DIMITRIU

[18] Al. Roșca, *Cercetări asupra flexibilității și creativității gîndirii*, în *Progresele științei*, 3, 1966.

Aspecte ale raportului dintre mijloacele tradiționale de învățămînt și cele audio-vizuale moderne

Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în învățămînt este unul din aspectele principale ale modernizării ce captează în mare măsură energia creatoare a multor oameni de școală. Complexitatea impresionantă a problematicii lor face ca să fie îmbrățișate de specialiști din diferite domenii: pedagogi, psihologi, sociologi etc., care studiază aspectele utilizării lor nu numai în școală, ci în societate în general, funcția și aportul lor social-educativ. Se constituie o sociologie a acestor „mass-media"-uri cum mai sînt ele denumite, ale cărei rezultate cu siguranță că vor fi utile pentru munca instructiv-educativă din școală [1].

Între multiplele probleme pe care le comportă folosirea optimă a acestor mijloace moderne în școală, una ni se pare de importanță principială (opiniile exprimate în legătură cu ea sînt contradictorii) și anume: relația dintre mijloacele de învățămînt tradiționale și cele audio-vizuale moderne *. Vom încerca să dez-

[1] Vezi: H. Culea, *Mass-media și tineretul școlar*, în *Cercetări sociologice contemporane*, Editura științifică, 1966, p. 103 și urm.

* Prin mijloace audio-vizuale moderne înțelegem discul, filmul, radioul, televiziunea etc. Simpla denumire de „mijloace audio-vizuale" sub care sînt cuprinse mijloacele numite mai sus ni se pare incompletă. Aceasta pentru că de fapt toate mijloacele de învățămînt sînt auditive sau vizuale (aceștia sînt analizatorii predominant solicitați în procesul de învățămînt). Prin această denumire de mijloace audio-vizuale moderne semnificăm de fapt și deosebirea lor de cele tradiționale (cartea, întregul șir de mijloace intuitive etc.).

batem mai jos unele aspecte ale acestei chestiuni.

Așa pusă problema, o putem insera într-una mai largă și anume a raportului dintre tradiție și inovație în învățămînt. Există uneori tendința de a absolutiza una din laturile acestui raport. Astfel, de pe poziția unui tradiționalism deformat, se susține uneori necesitatea de a ne limita la mijloacele pe care școala tradițională ni le pune la îndemînă, izolînd școala de problemele reale actuale. Istoricește — pînă la un punct — o anumită cramponare de tradiții e justificată, numai că exagerarea ei a împiedicat și împiedică progresul social. „...oamenii se cramponează cu încăpățînare de vechile tradiții și le e tare neplăcută orice schimbare de comportament (inovatorii din toate timpurile au făcut această constatare din proprie experiență)" [2]

Tot atît de greșită este însă și poziția care întreține un „cult al inovației", susținînd inovația în sine și pe această bază schimbări spectaculoase, fără un suport real și necesar.

Se impune, evident, necesitatea unui echilibru constant între aceste două aspecte, momente ale progresului în învățămînt. Tradițiile ajută la transmiterea cunoștințelor, la conservarea experienței școlare, constituind un fundament solid pentru organizarea judicioasă a învățămîntului. Modernizarea nu înseamnă însă goană după nou cu orice preț, nu înseamnă modă, renunțare la tradiții ci, dimpotrivă, înnodarea solidă a firului tradiției cu noul. Altfel, noțiunea e golită de sensul ei real, este ceea ce Engels numea „o expresie vagă, lipsită de conținut și imprecisă" [3] — deci, cu o denumire ce poate să-i sugereze mai bine sensul, modernism.

Inovația, ca element principal al modernizării, trebuie deci înțeleasă ca o căutare a noului autentic, ca un progres și o dezvoltare reală, de fond și nu formală, care să angajeze zonele profunde și esențiale ale învățămîntului. De pe această poziție vom aborda și problema relației dintre mijloacele de învățămînt tradiționale și cele moderne.

În legătură cu această chestiune s-au formulat diferite puncte de vedere ce se înscriu între două extreme deopotrivă de greșite și dăunătoare; pe de o parte, se consideră că mijloacele audio-vizuale moderne constituie o simplă prelungire a celor tradiționale, fără deosebiri sensibile, iar pe de altă parte, se marchează deosebirea lor printr-un hiatus, susținîndu-se ideea că ele constituie o restructurare totală a învățămîntului, aducînd o viziune absolut nouă, că ar deschide o eră nouă în pedagogie și în desfășurarea procesului de învățămînt.

Nu se poate nega, fără îndoială, că existența acestor mijloace noi se află într-o competiție cu cele clasice, dar în sens pozitiv, antrenînd după sine anumite schimbări în rîndul celor din urmă, o sporire considerabilă și o punere în valoare, pe un teren nou, a capacităților acestora. Noile mijloace schimbă în mod sensibil distribuția bugetului de timp acordat de către om culturalizării prin formele consacrate, îl schimbă în mod corespunzător și pe consumatorul de cultură, modifică obișnuințele intelectuale ale cititorului. Din acest punct de vedere — pentru o armonizare a lor — însăși școala are misiunea de a-l forma ca atare pe consumator, așa încît să poată asimila maximal ceea ce i se oferă [4].

Putem spune că în aceste condiții însăși viziunea tradițională asupra relației dintre educație și mediul social capătă noi coordonate, calitativ diferite, și im-

[2] V. Gordon Childe, *Făurirea civilizației*, Editura științifică, 1966, p. 51.
[3] K. Marx—F. Engels, *Opere*, vol. I, Editura politică, 1957, p. 474.

[4] Vezi: G. Friedmann, *L'Ecole parallèle*, „Le Monde", 7 ian. 1966.

pune o reconsiderare a modului de a stabili puncte de contact între mediu și influența educativă organizată a școlii. Am putea spune că, pe de o parte, școala e ajutată de aceste noi coordonate ale mediului în mărirea gamei și zonelor ei de influență, iar pe de altă parte, îi cer un efort mărit pentru a putea să le cuprindă și să le canalizeze în acord cu scopurile care conduc educația comunistă.

Vedem, deci, că opiniile exprimate în legătură cu relația dintre mijloacele tradiționale și cele audio-vizuale moderne sînt variate și contradictorii, unele fiind limitate și deformante. Desigur că pînă la un punct disputa existentă în jurul acestor noi mijloace și a locului lor în societate și în școală este justificată. Istoria dezvoltării învățămîntului ne arată că totdeauna cînd a fost vorba de introducerea unor noi mijloace de învățămînt au fost dispute de mai mare sau mai mică amploare. Cartea tipărită, însăși, cînd a fost introdusă în învățămînt a fost considerată ca un element de regres — de către unii — sau, dimpotrivă, unicul mijloc de învățare de către alții. Aceste discuții vor permite pînă la urmă determinarea valorii reale a acestor mijloace de învățămînt.

Credem că optica reală asupra acestor mijloace trebuie să ne conducă a le integra într-o istorie a dezvoltării școlii și a arsenalului ei de accesorii. Deci, ca oricare dintre mijloacele sau formele de învățămînt existente, și mijloacele audio-vizuale moderne se inserează într-o istorie a dezvoltării mijloacelor de difuzare și expresie a gîndirii, în general, și a mijloacelor de învățămînt, în special, fondate pe revoluțiile tehnico-științifice care au antrenat o evoluție a aptitudinilor intelectuale și, în consecință, a posibilităților de penetrație a culturii. Transmiterea orală a cunoștințelor este cea mai veche metodă de învățare (o găsim și azi la primitivi). Azi, lecția este expresia obișnuită a acestei metode. O dată cu scrierea s-a făcut un pas mare înainte în perfecționarea mijloacelor de învățămînt. Analizatorul vizual este repus în drepturi. Dispare monopolul învățămîntului oral, iar memorarea (care rămîne încă baza învățării), începe să facă loc gîndirii. Procesul se accentuează o dată cu marele salt declanșat de apariția tiparului. Lectura cărții tipărite, care venea după o perioadă de formare esențialmente orală — avînd la bază memorarea — permite un nou tip de înțelegere și memorare, bazat pe simboluri. Evident că învățămîntul de pînă atunci, bazat mai ales pe memorare, a fost o etapă necesară, care însă se cerea depășită, întrucît altfel devenea o frînă.

Învățămîntul livresc a căpătat un caracter dominant, dar reacția la unele exagerări nu s-a lăsat așteptată: apare necesitatea unui învățămînt bazat pe contactul direct al elevilor cu realitatea sau cu reprezentarea ei. Așa se dezvoltă nenumărate mijloace intuitive. Asistăm azi la dezvoltarea noilor tehnici de difuzare a informației și la pătrunderea lor în școală — ceea ce constituie esența „noului val" în pedagogie, bazat, în principiu, pe faptul că nu supralicitează posibilitățile imprimeriei, ci, dimpotrivă, are la bază un limbaj specific. Nu putem însă să nu observăm legătura lui organică cu mijloacele anterioare.

Se spune uneori că saltul marcat de aceste noi tehnici constă în suprimarea simbolului intermediar — sistemul al II-lea de semnalizare — punîndu-l pe om direct în fața realității. Se uită însă faptul că pentru a înțelege semnificația imaginii prezentate trebuie să existe un fond de achiziții, „o cultură de referință". Departe de a fi o simplă reîntoarcere în lumea reprezentării, ele necesită — ca și lectura — două tipuri de date: senzoriale, în care formele sînt semne ale lucrurilor reale și simboluri, unde an-

samblul formelor constituie semne ale ideilor [5]. Modul lor de acțiune este aproximativ puțin diferit de al procedeelor educative orale tradiționale. Iată deci puncte de contact între ele.

Cum se observă, fiecare epocă a pus la dispoziția școlii mijloace specifice — acelea pe care știința și tehnica vremii le-a creat. Din acest punct de vedere, se poate afirma că mijloacele audio-vizuale moderne — fără să înlăture ceea ce a realizat școala pînă acum — constituie o etapă nouă, superioară în dezvoltarea mijloacelor de învățămînt. Apariția lor a fost determinată, pe de o parte, de legile interne ale dezvoltării mijloacelor de învățămînt, și pe de altă parte, de dezvoltarea științei și tehnicii (în primul rînd).

Departe de a fi o reîntoarcere la primitivism, cum se afirmă uneori, prezența acestor mijloace constituie un semn al contemporaneității. Ele permit omului modern o lărgire a paletei sale de cunoaștere, prin antrenarea unor noi elemente în această activitate. Astfel, ele eliberează mai ușor forțele afective și le pun la dispoziția gîndirii conștiente.

Coexistența lor cu mijloacele clasice e un fapt care nu poate fi contestat. Sensul real al acestei coexistențe nu trebuie limitat la simpla alăturare spațio-temporală, ci trebuie înțeles ca o colaborare a lor, în așa fel ca între ele să nu fie o opoziție, ci să fuzioneze *.

Referindu-se la acest lucru — în planul școlar însă — prof. Stanciu Stoian spune: „Ceea ce putem spune despre ele (mijloacele moderne, *E.P.*) este faptul că ele trebuie înțelese și folosite adecvat, nu combătute cum se face uneori. Se vorbește de concurența neloială pe care o fac școlii cinematograful și televiziunea. Despre colaborarea lor ar trebui să vorbim mai degrabă" [6]. Și aceasta pentru că aceste noi mijloace sînt veritabile instrumente de cultură. Trebuie depășită superstiția cărții ca mijloc unic de cultură. Experiența dovedește că acolo unde este preocupare nu numai că nu există concurență, dar apare ajutorul reciproc dintre ele. Astfel, un film sau un telefoileton pot „lansa" o carte, etc. Școala trebuie să aibă în vedere acest fenomen, iar cei ce elaborează programele de televiziune, radio etc. trebuie să țină cont de anume considerente de ordin instructiv-educativ.

Pentru a stabili locul lor real în viața școlii, trebuie descifrate toate aspectele lor specifice, dar acest lucru nu se poate face discutînd virtuțile lor în sine — așa cum se întîmplă uneori —, ci raportîndule la mijloacele tradiționale, la sarcinile pe care trebuie să le realizăm. Se poate spune din acest punct de vedere că aceste mijloace moderne sînt un nou mod de a privi și înțelege niște realități școlare existente.

Utilizarea lor în școală creează o nouă situație pedagogică (G. Mialaret, R. Lefranc), introduce un nou echilibru, un nou mod de participare a elevilor la descoperirea și asimilarea cunoștințelor, transformă climatul pedagogic prin restructurarea relației dintre profesor și elev. Ele impun, deci, pedagogiei noi parametri, situînd-o pe un teren nou — care trebuie grabnic cunoscut. Desigur că ne

---

[5] Vezi: M. Soriano, *Incidence des moyens contemporains d'information (radio, cinema, télévision) sur les livres pour jeunes*, „Enfance" nr. 2—3/1964.

* De altfel, avem convingerea că problema raporturilor dintre aceste mijloace de învățămînt este temporară și va dispare pe măsură ce se vor lămuri problemele principale ale utilizării lor în școală. Dacă lucrurile nu ar sta așa, ar însemna că noile mijloace de care vorbim nu ar fi rodul unei dezvoltări firești a mijloacelor de învățămînt și atunci nu și-ar afla niciodată locul cuvenit în școală.

[6] Stanciu Stoian, *Un obiectiv important al politicii noastre*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965.

mai aflăm încă în faza în care folosirea lor e empirică, cu prejudecăți, tatonări etc. Dar se fac pași repezi spre depășirea acestei faze. În această activitate avem datoria să ținem seama de experiența trecută, adică de experiența punerii la punct a pedagogiei folosirii cărții. Evident că acest proces a durat mai mult decît, să zicem, acela al elaborării modului de folosire a cinematografului, iar acesta la rîndul său mai mult decît al altor mijloace. Fiecare din cele care urmează profită corespunzător de achizițiile precedente [7].

Cercetările vor pune în lumină, desigur, multe aspecte azi necunoscute sau mai puțin cunoscute. Cîteva aspecte însă sînt de luat în considerare încă de pe acum. Este mai mult ca sigur că în viitor vom avea o viziune nouă (punctele ei principale se conturează deja) asupra principiilor didactice, formelor de organizare a învățămîntului, metodelor de învățare etc. Încă de pe acum principiul intuiției capătă noi accepții pe care i le conferă esența mijloacelor audio-vizuale moderne. Ele impun noi modalități de intuire cu eficiență sporită, dau posibilitatea realizării unei mai adecvate legături între concret și abstract, general și particular. Elevilor li se prezintă prin intermediul lor un substitut al realității, în percepția căruia se elaborează noi structuri perceptive, se modelează noi acțiuni [8].

Sigur că între percepția realității ca atare și percepția imaginii filmice, de pildă, sînt deosebiri. Așa cum spune G. Mialaret, imaginea introduce o dublă modificare în raport cu realitatea: o sărăcește, dar o și îmbogățește în datele ei. O sărăcește, întrucît operează selectări și solicită mai ales analizatorul vizual (în dauna celorlalți uneori), dar o și îmbogățește, punîndu-i în evidență caracteristicile specifice, altfel greu observabile, prin sublinierea elementelor principale, esențiale. Însă, tocmai pentru a pune în valoare la maximum posibilitățile mijloacelor audio-vizuale moderne e necesar să le completăm și prin contactul nemijlocit al elevilor cu realitatea. În acest fel, ei au posibilitatea de a compara percepția reală cu cea tradusă în imagini, stabilind diferențele și completîndu-le. Credem că acesta e sensul utilizării acestor noi mijloace în procesul de învățămînt. Ele nu trebuie să ducă la înlăturarea observației directe și active a mediului — activitate de importanță primară, cu evidente resurse formative, întrucît ea implică angajarea elevului într-o anumită activitate, în timp ce, uneori evident, mijloacele audio-vizuale moderne îl silesc la situația de spectator. Percepția este esențialmente o anticipație. Utilitatea ei este de a ne face să anticipăm proprietățile obiectului care intră în cîmpul nostru perceptiv, lucru mai puțin realizabil altminteri (H. Pieron) [9]. Observația directă, contactul personal al elevului cu realitatea e neîndoios un ideal pedagogic permanent, dar care nu e totdeauna realizabil și pentru aceasta trebuie să recurgem la accesorii — între care și mijloacele moderne. De aceea, eforturile noastre trebuie îndreptate spre transformarea acestor mijloace în tehnici de studiu activ al mediului, lucru realizabil tocmai prin această corelare a lor într-o dialectică sui-generis. În mîna unui bun profesor aceste mijloace nu numai că nu împing la pasivitate, dar devin stimuli la acțiune, ca-

[7] Vezi: G. Mialaret, *Psichopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, P. U. F., UNESCO, 1964, p. 10.

[8] Vezi: P. Popescu-Neveanu, *Evoluția principiilor didactice și cerințele contemporane*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1965.

[9] Vezi: G. Mialaret, *Pédagogie des moyens audio-visuels*, „L'éducation nationale" nr. 15-16/1965.

talizatori ai lecției. Și aceasta pentru că folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne face cu putință o mai mare suplețe a exercițiilor de gîndire și o mai ușoară „decentrare" (J. Piaget)[10]. Pornind de aci, se spune uneori, și lucrul poate fi adevărat în bună măsură, că modalitățile de raționament vor fi diferite la copiii noștri, față de noi.

Restructurări corespunzătoare vor suferi și celelalte principii și între acestea mai ales principiul însușirii conștiente și active. Noile mijloace oferă posibilități aparte de activizare a elevului, măresc zona de activitate școlară în care elevul se află în, ceea ce se numește uneori, ipostaza de subiect al educației. Ele cer elevului un grad considerabil de concentrare a atenției și creează condiții optime pentru realizarea acestui lucru, prin diminuarea efectului de dispersie. Cu siguranță că ele vor modela — așa cum aminteam și mai sus — noi modalități de înțelegere și aprofundare a materialului pe care-l oferă. Întrucît dau impresia unui adevăr imediat, profesorul trebuie să se îngrijească să combată eventualele tendințe spre superficialitate care pot apare. Și aceasta tot prin corelarea lor cu alte mijloace de învățămînt din arsenalul tradițional. Merită să subliniem de asemenea aportul acestor mijloace moderne la declanșarea forțelor afective ale elevului și la sporirea interesului acestuia pentru activitatea din timpul lecției. În acest fel, motivația elevului e hotăritor influențată și stimulată, înlăturîndu-se o lacună a școlii quasiintelectualiste. Crește astfel gradul de participare afectivă, dar și conștientă a elevilor la lecție.

În viitor e probabil că vor fi teoretizate noi principii didactice — pe baza experienței utilizării mijloacelor audio-vizuale moderne. De fapt, întreaga didactică trebuie să-și reconsidere într-un fel sau altul optica asupra desfășurării activității școlare, asupra formelor și metodelor din învățămînt. Lecția încă de pe acum a suferit modificări specifice utilizării acestor mijloace. Posibilitățile specifice ale diferitelor metode de învățămînt sporesc. Astfel, prelegerea (mai ales în învățămîntul superior) capătă noi valențe formative, de asemenea conversația, dar mai ales metoda demonstrației — prin calitatea materialului intuitiv oferit de aceste mijloace, prezentînd dinamica proceselor, caracteristicile esențiale ale lor etc.

Iată, deci, cum aceste mijloace noi își aduc — alături de mijloacele și modalitățile tradiționale — o contribuție specifică, completîndu-se reciproc. Am discutat tot timpul de pe aceste poziții, întrucît dacă le-am fi discutat valoarea în sine, rupte de contextul școlar tradițional, am fi acceptat implicit un punct de vedere pe care îl respingem. Și anume, am vrut să arătăm că rolul lor nu e de a le înlocui pe celelalte mai vechi, că ele nu dau nici pe departe un răspuns total la problemele mari ale didacticii contemporane.

De altfel, în principiu, așa stau lucrurile și în țara noastră. Se fac eforturi mari și rezultatele încep să se vadă din ce în ce mai mult, în direcția introducerii și utilizării mijloacelor audio-vizuale moderne în școală. Trebuie spus însă că acest efort nu e susținut încă în suficientă măsură de studii metodice corespunzătoare. Pe de altă parte, trebuie înlăturate toate piedicile de nuanță subiectivă care le diminuează eficiența, ca: rutina unor profesori, lipsa de experiență sau de pregătire deplină a altora. Acestea fac ca uneori să se renunțe la ele sau să fie utilizate necorespunzător în școală, să nu fie îmbinate judicios cu cele tradiționale.

Evident că nu trebuie îmbrățișate fără rezerve, aceasta cu atît mai mult cu cît ele au și anumite limite, care pot deveni

[10] Vezi: G. Mialaret, *Pédagogie des moyens audio-visuels*, „L'éducation nationale" nr. 15-16/1965.

dezavantaje chiar. Tocmai de aceea trebuie cunoscute pentru a le diminua efectul sau a le înlătura total chiar. Între acestea, o problemă care preocupă foarte mult este starea de pasivitate la care predispun uneori. Dintre remediile care se caută, cel mai eficient ni se pare a fi activitatea pe care profesorul o desfășoară cu elevii pentru a preîntîmpina acest fenomen.

Aceste mijloace (și mai ales filmul și televiziunea) dau elevilor o vedere sintetică, globală, de tip „spectacol" — cum e numită — care e superioară uneori din punct de vedere informativ muncii profesorului, dar care nu permite totdeauna o viziune analitică asupra materialului de învățămînt. Ele duc în cazurile unei utilizări rupte de contextul tradițional al școlii la o uniformizare a învățămîntului, în dauna individualizării. Folosirea lor abuzivă predispune la superficialitate, la tocirea spiritului critic și a puterii de înțelegere. Elevul crede că înțelege și știe, pentru că a auzit și a văzut un anume lucru, nu mai are timp suficient să reflecteze, să examineze faptele etc.

Adresîndu-se inteligenței concrete a elevului, ele creează iluzia că nu e necesară o pregătire prealabilă pentru participarea la cultură (televiziune, radio, film), așa cum e nevoie atunci cînd citești, să zicem. S-a spus — și nu fără temei — că unul din neajunsurile lor e acela că îl pun pe copil în contact cu mentalitatea adultului, din care el nu e în stare să discearnă ce e necesar, fac din el un „prematur afectiv". Pericolul poate fi înlăturat printr-o utilizare rațională a lor atît în școală, cît și în familie.

Concluzia care credem că s-a desprins este necesitatea de a subordona folosirea acestor mijloace audio-vizuale moderne sarcinilor fundamentale ale dezvoltării intelectuale a elevului, ale dezvoltării sale multilaterale, precum și necesitatea de a le utiliza împreună cu cele tradiționale, pentru a-și pune în valoare integral posibilitățile lor informative și formative, și, în ultimă instanță, necesitatea de a veghea subordonarea lor sarcinilor și scopului educației comuniste a tinerei generații, — formarea unei personalități multilaterale, cu o solidă cultură și pregătire de specialitate, aptă de a participa maximal la desăvîrșirea procesului construirii lumii comuniste.

Asist. ūniv. EMIL PĂUN,
EUGENIA PĂUN
cercetător la
Institutul de științe pedagogice

Asigurarea condițiilor didactico-materiale în vederea promovării mijloacelor moderne în procesul de învățămînt

Directivele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român acordă o deosebită atenție dotării unităților de învățămînt cu material didactic perfecționat — factor de seamă în întărirea caracterului științific al învățămîntului, în legarea lui de viață, în adîncirea cunoștințelor de către elevi și în perfecționarea metodelor pedagogice de predare. În acest scop s-au prevăzut fonduri tot mai mari, care au permis dezvoltarea continuă a producției de material didactic.

Pentru a ilustra amploarea acțiunii de dotare a școlilor de cultură generală cu material didactic este suficient să arătăm că numai în perioada 1960—1966 statul

nostru a alocat circa 275 milioane lei în acest scop.

An de an a crescut gama sortimentelor de material didactic și s-a îmbunătățit calitatea acestora. Evoluția planului de sortimente în ultimii ani poate fi urmărită în tabelele de mai jos.

Tabelul nr. 1

	1965	%	1966	%	1967	%
Nr. total de sortimente	703	100	847	100	1020	100
Reeditări	599	85,2	679	80,1	769	75,3
Sortimente noi	104	14,8	168	19,9	251	24,7

Tabelul nr. 2

Anii	Nr. total de sortimente realizate	Materiale audio-vizuale *	%
1965	703	164	23,3
1966	847	195	23
1967	1 020	398	39

Această creștere a numărului de sortimente a fost determinată de mai mulți factori și anume: de îmbunătățirile substanțiale aduse în conținutul învățământului, de introducerea în programe a unor noi capitole și lecții (în special la fizică, chimie, biologie), de creșterea ponderii experiențelor și a lucrărilor de laborator. Ca urmare, școlile generale și liceele au primit noi tipuri de aparate demonstrative, truse pentru efectuarea lucrărilor de laborator, mulaje, preparate biologice, colecții etc., care permit ilustrarea și prezentarea experimentală a legilor și principiilor studiate. De asemenea, au fost realizate și difuzate planșe pentru majoritatea obiectelor de învățământ, hărți, globuri, atlase etc. Un sprijin tot mai larg și eficient în procesul de învățământ îl aduc o serie de mijloace audio-vizuale moderne și de emisiuni radiodifuzate și televizate.

În cele ce urmează, vom înfățișa unele aspecte privind asigurarea școlilor de cultură generală cu aparate și materiale audio-vizuale și perspectiva dezvoltării lor.

În funcție de analizatorii solicitați, materialele audio-vizuale pot fi clasificate astfel:

— materiale vizuale
  - — diapozitive
  - — diafilme
  - — filme mute
— materiale audio
  - — discuri
  - — benzi de magnetofon
  - — emisiuni de radio
— materiale audio-vizuale
  - — filme însoțite de comentariu
  - — emisiuni de televiziune

1. **Materialele vizuale**, cunoscute și sub denumirea de proiecții statice, constituie un mijloc de ilustrare și studiere a unor

* În această categorie sînt cuprinse diapozitivele, diafilmele, filmele și discurile.

obiecte și fenomene. Ele permit prezentarea în ansamblu a unor piese, utilaje, instalații, plante, animale ș.a., care pot fi completate prin vederi de detaliu, desene, secțiuni, lărgind astfel posibilitatea de studiu și de informare etc.

Avantajele oferite de materialele vizuale nu trebuie să ducă la concluzia că ele pot înlocui celelalte materiale intuitive. Să nu uităm că diapozitivele și diafilmele sînt materiale bidimensionale, ceea ce îngreuiază înțelegerea unor probleme, mai ales la elevii din clasele mici; obiectele și fenomenele sînt prezentate static, proprietățile anumitor obiecte (greutatea, duritatea, temperatura etc.) se prezintă doar simbolic. De aceea, profesorului îi revine sarcina să dea viață acestor materiale.

a. Diapozitivele constituie un material cu volum mic, incasabil și ușor de mînuit. Se utilizează mult în predare, deoarece permit profesorului să stabilească succesiunea imaginilor în funcție de cerințele lecției, să îmbogățească colecția cu noi imagini pe care le poate realiza și pe plan local și să înlăture din colecție acele imagini al căror conținut este depășit.

Prima colecție de diapozitive realizată conține 34 imagini privind *Sămînța, semănatul și încolțirea*. Treptat, numărul titlurilor și al imaginilor a crescut, ajungîndu-se la finele anului 1966 la circa 66 titluri (colecții), cu peste 3500 imagini. S-au realizat diapozitive în special pentru *geografie* (de exemplu, diapozitive pentru studiul fiecărei regiuni a Republicii Socialiste România, diapozitivele intitulate *Din bogățiile patriei noastre, Imagini din Asia, Apele din Republica Socialistă România* ș.a.), pentru *istorie (Vestigii dacice și romane pe teritoriul patriei noastre, Muzeul național de antichități din București, Răscoalele țărănești de pe teritoriul patriei noastre* ș.a.), pentru *biologie (Nutriția plantelor, Anatomia și fiziologia mamiferelor, Rase de animale, Cultura florilor de grădină și de apartament* ș.a.).

Pentru a corespunde cerințelor instructiv-educative, diapozitivele au cunoscut o continuă îmbunătățire: s-a urmărit în principal alegerea judicioasă a imaginilor pentru a ilustra cît mai bine subiectul ales; s-a părăsit ideea realizării diapozitivelor numai pe bază de desene și s-a trecut la îmbinarea imaginilor fotografice cu unele desene, scheme, secțiuni de detaliu (medalioane), pentru a evidenția mai bine obiectele și fenomenele studiate; s-au înlocuit casetele din tablă și cutiile din carton cu casete și cutii din masă plastică etc.

Desigur, calitatea diapozitivelor se poate încă mult îmbunătăți. Ne referim în primul rînd la imaginile fotografiate, care trebuie să fie mai clare, mai bine contrastate și în deplină concordanță cu textul explicativ. Considerăm de asemenea că tematica diapozitivelor ar putea fi extinsă și asupra altor discipline, ca fizica, chimia, istoria artelor etc.

b. Diafilmele reprezintă o suită de imagini pe peliculă transparentă. Cu ajutorul lor pot fi redate diferite obiecte și fenomene, scene din viața și activitatea oamenilor, imagini din lumea plantelor și animalelor, într-o succesiune determinată de evoluția lor firească. Bogăția ilustrațiilor pentru o temă sau lecție contribuie la realizarea caracterului intuitiv și concret chiar al celor mai dificile probleme prevăzute în programele școlare.

Dintre primele diafilme (1951) pentru învățămînt amintim: *Originea și evoluția omului, Artele plastice*, ș.a. Aceste diafilme aveau un caracter de informare generală. Treptat, au început să fie realizate diafilme pentru studiul unor obiecte de învățămînt, în strînsă legătură cu temele din programele școlare (de exemplu *Mișcările pămîntului, Asemănarea poligoanelor, Cărbunii de pămînt*

etc.). Asemenea diafilme cuprind între 50—70 imagini și sînt folosite îndeosebi la recapitularea materiei. Pînă la finele anului 1966 au fost realizate peste 570 titluri de diafilme.

Experiența didactică a arătat că pentru predare sînt necesare diafilme mai scurte, cu circa 10—15—20 imagini, pentru a permite profesorului și învățătorului să le încadreze organic în lecție. În ultimii ani s-a trecut la realizarea unor diafilme pe lecții, care prezintă o suită de imagini strict necesare subiectului respectiv (de exemplu, *Structura substanțelor*, *Organele plantelor* ș.a.). Considerăm că pe viitor vor trebui mai bine delimitate diafilmele pentru predarea cunoștințelor de cele de recapitulare. De asemenea, s-ar putea trece la realizarea unor seturi de diafilme pe discipline, pentru acele lecții care se pretează mai bine la ilustrarea cu astfel de material vizual. În acest an s-a prevăzut realizarea unui set de diafilm pentru studiul istoriei patriei la clasa a IV-a. Proiectarea unui material transparent (diapozitive, diafilme) sau opac (fotografii, ilustrații din cărți și reviste) necesită aparate de proiecție corespunzătoare. Dotarea școlilor cu aparate de proiecție ajunge în prezent la peste 19 400 diaproiectoare și epiproiectoare.

Primele diaproiectoare (aparatul APD-6 — pentru diafilme; „Presajul" — pentru diafilme și diapozitive; APFD-3 — pentru diafilme; aparatul automat tip „Metalica" — pentru diafilme) au corespuns în general scopului pentru care au fost construite. Totuși, unele din aceste aparate s-au dovedit a fi necorespunzătoare, întrucît nu asigurau o imagine perfect clară pe întreaga suprafață a materialului proiectat și o suficientă luminozitate care să permită vizionarea în cele mai bune condiții. Ulterior, constructorii de aparate de proiecție de la I.O.R. au reușit să realizeze un nou tip de aparat de proiecție denumit „Diascol", cu caracteristici tehnice superioare față de cele precedente, fiind utilizabil și în încăperi mai puțin întunecoase. Aparatul este portabil, ușor de reglat și nu necesită cunoștințe speciale pentru punerea în funcțiune și folosire. Cu toate aceste calități, se impune ca „Diascolul" să fie îmbunătățit. Ne gîndim la diapozitivul de antrenare a diafilmului, care trebuie să se bucure de o atenție specială, precum și la faptul că aparatul se încălzește repede, cu toate că este prevăzut cu un filtru termic (după circa cinci minute de folosire trebuie întreruptă proiecția pentru a nu deforma pelicula).

Foarte solicitat este și epiproiectorul folosit atît la proiecția diafilmelor și diapozitivelor, cît și a materialelor opace. Întrucît epiproiectorul „Lumina" s-a dovedit a avea un randament luminos slab, „Întreprinderea optică română" (I.O.R.) a realizat un nou aparat tip „Atlas" care se produce în serie începînd din acest an. Aparatul are o construcție modernă și asigură o imagine clară.

Multe cadre didactice sînt preocupate să realizeze prin mijloace proprii diferite diapozitive și diafilme. Astfel, cadrele didactice de la Liceul „Ștefan cel Mare" din Suceava au realizat diafilme cu temele: *Dimitrie Pompei*, *Motorul termic* ș.a.; prof. Avram Tătaru din Oradea a realizat un diafilm pe tema *Arta comunei primitive* (p. I și II) și un set cu mai multe diafilme privind unele aspecte din arta plastică universală.

Preocupările cadrelor didactice au fost îndreptate și spre realizarea unor diapozitive care, atașate la diaproiectoare, permit proiecția diafilmelor și diapozitivelor la lumina zilei. De curînd, la Școala generală nr. 175 din București s-a pus la punct un aparat numit „Zidiascop", cu ajutorul căruia diafilmele pot fi proiectate la lumina zilei. Realizări asemănătoare au obținut și cadrele didactice de la Liceele nr. 5 și 34 din București,

de la Liceul „Al. Papiu Ilarian" din Tg. Mureș etc.

2. **Materialele audio** (sonore) își găsesc aplicarea îndeosebi în studiul limbilor străine, muzicii, limbii române, artei dramatice etc. Ele se pot folosi însă și în studiul unor discipline științifice și tehnice. La fizică, de exemplu, se pot face înregistrări pe bandă pentru a ilustra lecția despre reverberație și ecou, despre sunete simple și sunete compuse. La unele discipline tehnice pot fi înregistrate o serie de aspecte specifice anumitor meserii, funcționarea normală a unui motor, precum și unele defecte cauzate de sistemul de aprindere, de tacheți dereglați, de explozii provocate de o proastă carburație etc.

a. Discul reprezintă un material valoros în activitatea cadrelor didactice cu elevii. Folosind discul în predare, elevii au posibilitatea să asculte diferite sunete, modele de pronunțare, de dicțiune, de lectură, o operă muzicală etc. Discul se utilizează în grădinițele de copii, precum și în studiul diferitelor disciplne în școala de cultură generală și în liceu. Discurile contribuie în mare măsură la cunoașterea și interpretarea conținutului operei literare, stimulează interesul și gustul elevilor pentru lectură, le dezvoltă priceperea de a aprecia o operă literară.

În predarea limbilor străine se urmărește, în principal, formarea la elevi a deprinderii de a *înțelege* și de a *vorbi* limba pe care o studiază. Pentru formarea deprinderilor de exprimare orală la elevi se pune accentul pe pronunție.

Deși discurile sînt absolut necesare în însușirea corectă a unei limbi, ele nu pot fi utilizate prea mult timp din cauză că manualele se îmbunătățesc aproape în fiecare an. De aceea, considerăm că, în viitor, lecțiile din manuale ar putea fi înregistrate pe bandă magnetică (se poate șterge ușor cînd este cazul), iar discurile să cuprindă numai exerciții de pronunțare corectă, de înțelegere a unui text din limba respectivă, cu voci de diferite vîrste și sexe, în strînsă legătură cu lecțiile din manual. Înregistrarea să se facă în așa fel, încît să se asigure pauze între fraze, pentru ca elevul să poată repeta după modelul prezentat. Pentru îmbinarea audiției cu imaginea se impune studierea posibilităților de realizare a unor diapozitive, diafilme și filme speciale pentru studiul limbilor străine.

Un alt domeniu în care sunetul devine indispensabil îl constituie muzica. Îmbinarea expunerii profesorului cu exemplificări bine alese ușurează înțelegerea de către elevi a problemelor teoretice, sporind în același timp interesul lor pentru muzică. Anul acesta (1967) tematica discurilor este mult mai bogată și variată. Se vor realiza mai multe colecții de discuri : o colecție alcătuită din 3 discuri cuprinzînd elementele constitutive ale muzicii ; o colecție de 14 discuri cu piese muzicale ale compozitorilor români și o colecție de 50 discuri cu piese ale compozitorilor străini. Pentru utilizarea discurilor, școlile au primit peste 900 picupuri.

b. Banda magnetică. Posibilitățile de folosire a benzii magnetice sînt foarte asemănătoare cu cele ale discului, în ceea ce privește reproducerea sunetului. O serie de caracteristici deosebesc însă banda de disc. Principalul avantaj al benzii este acela că permite efectuarea unor înregistrări de la diferite surse (radio, televiziune, discuri, înregistrări directe), chiar de către cel care o utilizează. Se pot face înregistrări și reluări pînă la obținerea unora de calitate, fapt important din punct de vedere instructiv-educativ.

În ceea ce privește asigurarea școlilor cu benzi didactice, pînă în prezent s-au realizat circa 140 benzi magnetice cuprinzînd texte din operele lui M. Eminescu, I. Creangă și T. Arghezi. Multe școli însă și-au creat adevărate bandoteci, imprimînd de la diferite surse texte pen-

tru studiul limbilor străine, reportaje, piese de teatru, poezii, ghicitori, cîntece, opere muzicale etc. Pentru utilizarea benzii în studiul diferitelor obiecte de învățămînt, școlile generale au fost înzestrate pe plan central cu circa 200 magnetofoane, iar liceele cu peste 400. Menționăm că multe școli și-au procurat singure asemenea aparate.

c. Emisiunile de radio, ca mijloc auditiv, aduc o contribuție însemnată în educația multilaterală a tineretului școlar. Ele permit informarea elevilor cu noutăți din cele mai diverse domenii de activitate, lărgindu-le orizontul de cunoaștere.

Emisiunile destinate copiilor și tineretului, anunțate săptămînal prin programul de radio și televiziune, sînt tot mai variate și legate de activitatea instructiv-educativă desfășurată în școală. Astfel, emisiunile „Roza vînturilor", „Literatura pentru copii", „Vreau să știu" și „De ce?, De unde? De cînd?" sînt strîns legate de procesul instructiv-educativ și sînt profilate pe vîrste, clase și probleme.

Emisiunile au — pe lîngă caracterul informativ — și un rol stimulativ, fiind totodată un bun prilej pentru schimb de experiență. Ele exercită o influență pozitivă asupra comportării civilizate, formării spiritului de prietenie și tovărășie, dezvoltării curajului, perseverenței și a trăsăturilor de caracter. Calitatea emisiunilor radiofonice este în continuu progres atît din punctul de vedere al conținutului cît și în ceea ce privește nivelul artistic și tehnic.

3. **Materialele audio-vizuale.** Din această categorie fac parte filmele sonore și emisiunile de televiziune.

a. Filmul ocupă un loc tot mai important în cadrul materialelor audio-vizuale. Datorită mobilității imaginii, filmele reușesc să se apropie cel mai mult de realitate, s-o reflecte veridic. Preocuparea pentru folosirea filmului în procesul de învățămînt a început prin procurarea de filme științifice și documentare, înființîndu-se totodată o filmotecă modestă în cadrul Ministerului Învățămîntului. Filmoteca a devenit apoi o secție specială — Secția de film științific — în cadrul Arhivei Naționale de Filme. Datorită interesului mereu crescînd al cadrelor didactice pentru folosirea filmului în procesul de învățămînt, sistemul centralizat de difuzare a filmelor la unitățile de învățămînt devenise greoi și ineficace. Ca urmare, s-a trecut la descentralizarea fondului de filme aflate la Arhiva Națională de Filme, înființîndu-se *filmoteci regionale*.

Fondul de filme existent se compune din filme științifice, documentare, artistice și didactice, în total circa 490 titluri. Filmele științifice și documentare contribuie la îmbogățirea cunoștințelor elevilor și la legarea mai strînsă a învățămîntului de viață, de producție. Ele au însă un caracter general și de aceea se folosesc mai mult pentru informarea elevilor în legătură cu tema studiată. Pentru predare sau pentru recapitularea materiei se folosesc filmele didactice, create special pentru învățămînt. Principala caracteristică a acestor filme este conformitatea lor cu programa și manualul școlar. Au fost realizate filme pentru fizică, chimie, matematică și ulterior și pentru alte discipline, ca biologie, geografie etc. Menționăm cîteva din filmele realizate în ultimii ani: *Legile mecanicii, Lucrul mecanic, Chimizarea gazului metan* (p. I, II, III, IV), *Biogeneza pădurii de stejar, Biogeneza de stepă, Cazurile de egalitate a triunghiurilor, Acțiunea agenților externi și interni asupra scoarței pămîntului* (2 filme) etc.

În general, filmele didactice se folosesc mai ales la recapitulare, deoarece cuprind principalele probleme din cadrul unei teme și au o durată de 15—20 minute și chiar de 10—14 minute.

Din consfătuirile organizate de Ministerul Învățămîntului pe această temă cu cadrele didactice * a reieșit necesitatea realizării unor filme pe lecții, care să aibă o durată de 8—10—12— minute, dînd posibilitate profesorului să le încadreze mai bine în lecție.

Realizările de pînă acum constituie un început bun, însă sînt departe de a satisface cerințele școlilor. Fondul de filme didactice este destul de mic (22 titluri), deoarece studiourile existente acceptă cu mare greutate realizarea unor astfel de filme. În cadrul studiourilor „Al. Sahia" și „Animafilm-București" ar fi bine să existe o secție a filmului didactic sau creatori, regizori pentru acest gen de film.

Ținînd seama de rolul deosebit de important pe care îl are filmul în procesul de învățămînt și de faptul că fondul de filme didactice este încă mic față de necesități, considerăm necesară crearea unei secții sau a unui studio pentru filme didactice. În studioul didactic s-ar putea realiza filme pentru toate gradele de învățămînt, diafilme și diapozitive.

Pentru proiecția filmelor, școlile au fost dotate din fond central cu aparate pe bandă de 16 mm. În anul trecut s-a încheiat dotarea liceelor de cultură generală cu aparate de proiecție cinematografică. În școlile generale s-au difuzat peste 400 aparate, iar în acest an vor mai primi circa 100. Pentru grăbirea ritmului de dotare a școlilor cu aparate de proiecție cinematografică, ar fi bine ca secțiunile de învățămînt să-și prevadă fonduri pentru procurarea unor astfel de aparate, așa cum a procedat Secțiunea de învățămînt a Sfatului popular al orașului București.

Aparatele de proiecție T-16 mm, produse de I.O.R., sînt în general bune, însă fiind grele nu pot fi deplasate ușor dintr-o sală în alta. Pornind de la aceste considerente, am sugera ideea asimilării în viitor a unui aparat de proiecție cinematografică pentru bandă de 8 mm.

b. Emisiunile de televiziune constituie o nouă formă de investigație a realității. Ele prezintă o serie de caracteristici pozitive care explică larga lor utilizare în ultimul timp. Astfel, emisiunile de televiziune au o mare putere de pătrundere în diferite domenii de activitate și la orice distanță. La aceste emisiuni pot participa cadre didactice cu o temeinică pregătire și cu o bogată experiență pedagogică, asigurînd astfel un nivel înalt al prezentării. Prin posibilitatea de a apropia cele prezentate, unele elemente importante pentru lecție (experiențe, lucrări de laborator, procedee tehnice, viețuitoare microscopice etc.), emisiunile permit o prezentare mai amplă, mai plastică, mai vie și mai atrăgătoare a problemelor predate [1].

Televiziunea organizează pentru tineretul școlar o serie de emisiuni instructiv-educative. Avînd în vedere particularitățile de vîrstă, acestea sînt profilate pe probleme, pe genuri diferite: emisiuni de știință și tehnică, emisiuni literare și de teatru, emisiuni muzical-coregrafice, emisiuni pe teme sportive, emisiuni pentru pionieri, jurnale filmate ș.a. În general, emisiunile destinate tineretului școlar se realizează cu sprijinul cadrelor didactice și al elevilor. Apreciem că actualele emisiuni ar putea fi mai eficiente, dacă s-ar axa mai mult pe abordarea unor probleme strîns legate de conținutul programelor școlare și pe prezentarea mai multor aspecte din viața și activitatea școlilor. Organizarea unor lecții de sinteză ar contribui la pregăti-

* Ne referim la consfătuirea ce a avut loc în ziua de 29.VI.1966 la Liceul „Ion Neculce" din București.

[1] *Folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale și importanța lor pentru procesul instructiv-educativ*, în Buletinul informativ al Ministerului Învățămîntului, 1965.

rea elevilor pentru examenele de admitere și bacalaureat. Pe baza experienței acumulate pînă în prezent, s-ar putea trece la organizarea unor emisiuni didactice cu caracter experimental.

★

Din cele arătate mai sus rezultă că mijloacele audio-vizuale sînt extrem de variate. Ele nu se pot înlocui reciproc: banda magnetică nu poate fi compensată prin prezentarea de imagini, proiecția unui film nu poate înlocui emisiunile de televiziune etc. De aceea, fiecare mijloc audio-vizual trebuie să fie folosit potrivit cerințelor lecției și în conformitate cu caracteristicile lui specifice [2].

Mijloacele audio-vizuale nu duc, cum s-ar crede, la mecanizarea funcției profesorului și nici la înlocuirea lui; rolul principal în procesul de învățămînt revine mai departe profesorului, care este ajutat în predare de o serie de mijloace moderne. El poate obține rezultate bune cu condiția să cunoască importanța și limitele mijloacelor audio-vizuale, precum și modul de utilizare al acestora.

Pregătirea viitorilor profesori pentru folosirea mijloacelor audio-vizuale se face în cadrul unui curs practic, prevăzut în planul de învățămînt al institutelor pedagogice de 3 ani. Această pregătire o dobîndesc însă numai profesorii care urmează să predea în școala generală. De aceea, socotim că experiența acestor institute ar putea fi extinsă și la universități, care pregătesc profesori pentru licee.

Dar introducerea mijloacelor audio-vizuale trebuie să fie promovată de toate cadrele didactice. Modernizarea învățămîntului este o problemă generală și foarte actuală. Se impune, deci, ca toate cadrele didactice existente în școli să cunoască mînuirea aparatelor și metodica folosirii materialelor audio-vizuale. După părerea noastră, această pregătire ar putea fi asigurată în cadrul cursurilor de perfecționare organizate de I.P.C.D. și al cursurilor regionale cu învățătorii și educatoarele. Un sprijin în această direcție îl pot da cercurile pedagogice și comisiile metodice din școli. Considerăm, de asemenea, că presa noastră de specialitate ar putea lărgi acțiunea începută de a informa cadrele didactice asupra aspectelor teoretice și practice ale utilizării mijloacelor audio-vizuale.

TEODOR GH. MUCICĂ
șef de serviciu în Ministerul Învățămîntului

[2] *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului* (traducere din limba franceză), E.D.P., București, 1966.

Predarea limbilor străine în laboratoarele audio-vizuale de tip clasă

Dezvoltarea rapidă a ştiinţei şi tehnicii moderne în domeniul înregistrării şi emiterii electronice a sunetelor, precum şi al aparaturii optice de proiecţie face posibilă folosirea mijloacelor intuitive tradiţionale într-un mod nou, cu ajutorul aparaturii tehnice şi totodată deschide larg porţile altor metode şi procedee menite să ridice în mod simţitor eficienţa lecţiilor.

În cele mai multe cazuri, mijloacele moderne se folosesc în condiţii obişnuite de clasă, dotată cu prize, ecran etc. Unele şcoli însă, convinse de eficacitatea utilizării mijloacelor moderne în predare, au trecut la un stadiu mai avansat: la crearea de laboratoare speciale „lingvistice" *, destinate ridicării nivelului de predare şi însuşire a limbilor străine. În ultimul timp, au început să ia fiinţă laboratoare audio-vizuale de tip clasă, destinate pentru predarea cu randament ridicat a tuturor disciplinelor de învăţămînt prevăzute în planul şcolilor generale şi liceelor **.

Deoarece în spaţiul rezervat unui articol de revistă nu ne putem ocupa de folosirea unui asemenea laborator în predarea tuturor disciplinelor şcolare, în cele ce urmează vom prezenta o descriere sumară a laboratorului audio-vizual de la Liceul nr. 3 din Oradea, precum şi a posibilităţilor de folosire a unui asemenea tip de laborator în predarea şi însuşirea limbilor străine, pe baza experienţei acumulate în anul şcolar 1965/1966.

Organizarea, dotarea şi posibilităţile laboratorului. Laboratorul audio-vizual de care ne ocupăm este un laborator-clasă, pentru 42 elevi. Este instalat într-o sală (amfiteatru), cu 2 rînduri de bănci a cîte 3 locuri. Fiecare loc este prevăzut cu un microfon, o cască şi 2 becuri (galben şi roşu). Becurile se folosesc în timpul activităţii în sala întunecată. Prin semnalizare cu lumină roşie, elevul este chemat la răspuns de către profesor, de la masa de comandă. Cînd elevul se anunţă pentru răspuns, semnalizează cu becul galben care provoacă aprinderea unui bec corespunzător de pe masa de comandă. Elevii sînt deci în legătură directă cu masa de comandă, care

---

* Un asemenea laborator este cel de la Liceul „Ion Neculce" din Bucureşti, creat în anul 1965.

** Laboratoare de tipul celor de la Liceul nr. 3 Oradea, Liceul din Marghita, regiunea Crişana, Liceul „Mihai Viteazul" din Turda, regiunea Cluj, Liceul nr. 4 Oradea.

Literatura de specialitate de la noi şi de peste hotare se ocupă mai mult de laboratoare lingvistice.

serveşte pentru dirijarea activităţilor. Profesorul de la masa de comandă poate comunica, direct, prin difuzor sau cască, cu întreaga clasă, cu un grup de elevi, sau cu un singur elev. Pe masa de comandă este instalat un magnetofon cu două piste, care serveşte pentru înregistrarea răspunsurilor unor elevi, pentru emiterea unor propoziţii model etc. De la masa de comandă, prin anumite butoane de semnalizare (sau direct), profesorul poate comunica cu tehnicianul din cabină, cerîndu-i în orice moment al lecţiei: magnetofon, disc, proiecţii etc.

În cabina tehnicianului sînt instalate două magnetofoane, un picup, un aparat de radio, un epidiascop, un diaproiector şi o instalaţie de amplificare. Tot aici, în dulapuri special amenajate, se află materialele audio-vizuale: benzi de magnetofon, discuri, filme, diafilme, diapozitive, epifilme etc.

În sală, pe peretele din faţa elevilor sînt instalate: un ecran de sticlă mată pentru proiecţii la lumina zilei cu epidiascopul şi diaproiectorul „Diascol", un ecran alb pentru filme, un flanelograf (tablă de fetru) şi o tablă de scris rulantă, care se mişcă automat. Pe peretele opus este instalat aparatul de cinematograf.

Dotarea laboratorului cu căşti creează posibilitatea desfăşurării activităţii didactice pe grupe, în mod simultan. Clasa poate fi deci divizată în două grupe. Grupa *A* poate efectua un exerciţiu scris comunicat prin magnetofon şi recepţionat de elevi prin căşti. Asemenea exerciţii pot fi: o dictare, un exerciţiu de completare a unor terminaţii cazuale ale substantivelor, adjectivelor etc., răspunsuri la întrebări şi altele (activitate indirectă). În acest timp, cu grupa *B* profesorul poate efectua, prin metode tradiţionale sau pe bază de proiecţii, diferite exerciţii de exprimare orală. După 10—15 minute, activităţile între cele două grupe se pot inversa.

Căştile rezolvă şi problema răspunsurilor în cor. Avînd casca pe cap, elevii nu se aud unul pe altul şi deci, la întrebarea profesorului, în loc să răspundă un singur elev, pot răspunde toţi elevii deodată. Desigur, de acest mod se uzează numai la anumite exerciţii. Prin aceasta creşte considerabil frecvenţa răspunsurilor fiecărui elev, fapt de mare importanţă pentru formarea automatismelor verbale pentru însuşirea practică a limbii.

Instalaţia tehnică din laborator permite profesorului să efectueze o serie de exerciţii variate: audiere a vorbirii în limba străină exprimată de persoane cu timbru vocal şi ritm diferit, pronunţare, exerciţii de formare a priceperilor şi deprinderilor de vorbire (pe bază de proiecţii), exerciţii de automatizare a unor modele structurale lexico-gramaticale etc.

În general, în predarea limbilor străine, laboratorul permite să se combine în mod judicios, în aceeaşi oră, metode şi procedee tradiţionale cu procedee realizate pe bază de mijloace tehnice. Prin aceasta se măreşte considerabil eficienţa lecţiilor.

Unele metode şi procedee folosite în laborator în perioada lecţiilor introductive orale. În scopul relevării eficienţei laboratoarelor audio-vizuale de tip clasă în predarea limbilor străine, în anul şcolar 1965—1966 am organizat şi urmărit desfăşurarea lecţiilor de limbă rusă şi franceză la clasele a V-a în laboratorul descris mai sus.

În cercetarea problemei ne-am oprit la clasele a V-a (de experiment şi control), deoarece elevii acestor clase — fiind începători în studierea limbilor străine — prezintă omogenitate, fapt ce permite o apreciere obiectivă a rezultatelor activităţii desfăşurate în laborator.

Pornind de la premisa că acţiunea de introducere a mijloacelor moderne în predarea limbilor străine nu înseamnă renunţarea la sistemul metodelor tradiţionale, ci îmbogăţirea conţinutului lor

cu aspecte noi, determinate de orientarea nouă, de însuşirea practică a limbilor străine şi de progresul ştiinţei moderne, în organizarea activităţii în laborator am căutat să adoptăm un sistem de lucru pe care-l vom descrie în mod succint în cele ce urmează. Desigur că organizarea activităţii noastre se bazează pe o serie de materiale de specialitate de la noi din ţară şi de peste hotare, precum şi pe experienţa noastră proprie şi a unor cadre didactice, dobîndită în ultimii ani.

În organizarea lecţiilor am avut în vedere ca metodele şi procedeele realizate prin mijloace moderne, o dată stabilite, să fie judicios combinate cu metode şi procedee tradiţionale, în aşa fel încît să constituie un sistem de activităţi bine închegat, care să urmărească în mod logic şi conştient realizarea scopului lecţiei. Astfel, în perioada lecţiilor introductive orale, în predarea cuvintelor şi folosirea lor în structuri, iniţial s-au utilizat obiectele din clasă şi imaginile din manual. Cuvintele de legătură abstracte s-au explicat prin traducere şi mimică, incluzîndu-se în scurte propoziţii.

Pentru a forma elevilor deprinderi de audiere a vorbirii în limba străină, exprimată de persoane cu timbru vocal diferit, am introdus în lecţie un dialog. Dialogul consta din convorbirea a două persoane (o voce de bărbat şi o voce de elevă) înregistrată pe bandă de magnetofon. Convorbirea s-a desfăşurat pe bază de proiecţii de obiecte colorate, atractive, la epidiascop. Concomitent cu apariţia pe ecran a imaginilor de obiecte (bancă, tablă, catedră etc.), elevii audiau de pe banda de magnetofon denumirea obiectului în propoziţie (întrebarea şi răspunsul). Exemplu (la limba rusă: **Это парта. Что это? — Это парта.** (răspundea vocea elevei de pe banda de magnetofon). Dialogul servea ca model de imitat pentru elevi (enunţare — întrebare — răspuns).

În scopul automatizării structurilor verbale incluse în exerciţii s-a introdus următoarea variantă: crainicul denumea obiectul şi adresa întrebarea. Răspunsul era dat iniţial de un elev indicat de profesor, apoi de întreaga clasă (în cor). Aceasta pentru a mări frecvenţa răspunsurilor fiecărui elev. De exemplu:

Crainicul: **Это стол. Что это?**
Elevii: **Это стол.** (individual, apoi în cor)

Apoi propoziţiile exprimate de crainic şi ordinea imaginilor proiectate se schimbau astfel:

Crainicul: **Тут парта. Где парта?**
Elevii: **Тут (там) парта.**
Crainicul: **Вот доска. Где доска?**
Elevii: **Вот доска** etc.

După ce elevii şi-au însuşit cuvintele şi modelele de propoziţii, crainicul, la apariţia unei figuri proiectate pe ecran, punea doar întrebări, însă de diferite tipuri, la care elevii dădeau răspunsuri. De exemplu: **Что это? Кто это? Что там? Где парта?** etc.

Lecţiile se încheiau în mod obişnuit cu o conversaţie simplă, pe baza cuvintelor şi modelelor structurale însuşite, folosindu-se material didactic concret.

Aceleaşi metode şi procedee s-au folosit şi în predarea lecţiilor introductive orale de limbă franceză, insistîndu-se în special asupra pronunţării vocalelor nazale, a vocalei „e" închis, deschis, mut, „e" (cu accent circumflex), a diftongilor „oi", „eu", a vocalei „u", a grupului de vocale „ai".

Ce s-a realizat prin introducerea magnetofonului şi a proiecţiilor în aceste lecţii?

a) Magnetofonul ne-a dat posibilitate să prezentăm elevilor un model de conversaţie (model de enunţare — întrebare — răspuns).

b) Vocile înregistrate, fiind de timbru şi ritm diferit, au pus chiar de la început elevii în situaţia de a-şi forma deprinderi auditive diferenţiate.

c) Proiecţiile au dat posibilitate variaţiei în folosirea exerciţiilor, deoarece vocabularul în primele lecţii fiind redus, limitează posibilitatea de conversaţie şi organizare a exerciţiilor de vorbire. Totodată, proiecţiile sînt antrenante şi captivează pe elevi.

d) Pe banda de magnetofon s-a înregistrat şi prezentat elevilor o pronunţare corectă realizată de persoane cu limba maternă respectivă, ceea ce nu întotdeauna se poate realiza în condiţii obişnuite.

Folosirea mijloacelor moderne audiovizuale la lecţiile de citit-scris (limba rusă), de citire, gramatică şi dezvoltarea vorbirii. Deoarece în predarea limbilor străine vocabularul, pronunţarea, citirea, scrierea, precum şi noţiunile gramaticale se însuşesc de către elevi nu ca scop în sine, ci pentru dezvoltarea deprinderilor de vorbire activă creatoare, în cele ce urmează vom arăta în mod succint cum am folosit aparatura tehnică din laborator în scopul dezvoltării diferitelor componente ale limbajului, ca proces de comunicare, în perioada citit-scrisului şi după această perioadă.

În activitatea din laborator ne-am folosit de magnetofon, picup, epidiascop, diaproiector. În funcţie de scopul urmărit, la unele lecţii am folosit în exclusivitate magnetofonul sau discul, iar la altele aparatele de proiecţie. În cele mai multe cazuri însă, am încadrat în lecţie magnetofonul, precum şi aparatele de proiecţie (fie separat, fie conjugate).

Pentru a facilita prezentarea materialului de care dispunem, vom arăta scopul şi modul în care am folosit la lecţii fiecare din mijloacele menţionate.

I. *Utilizarea magnetofonului.* Magnetofonul a fost încadrat în lecţie în scopuri diferite.

a) Avînd în vedere că atît în predarea limbii ruse, cît şi a limbii franceze elevii întîmpină dificultăţi în pronunţarea unor sunete specifice limbilor respective, magnetofonul s-a dovedit a fi un auxiliar preţios în formarea deprinderilor de articulare corectă. În acest scop, s-au organizat exerciţii speciale, folosindu-se în general următoarea cale:

Se explică elevilor în ce constă dificultatea respectivă de pronunţare. (Dacă e cazul, se demonstrează practic de către profesor articularea sunetului dat.)

Se pronunţă de către profesor direct (apoi de către altă voce înregistrată pe bandă de magnetofon) cuvinte cu sunetul respectiv. Fiecare cuvînt rostit de profesor este repetat de elevi (de una-două ori), apoi de întreaga clasă, imitîndu-se pronunţarea profesorului. Rostirea unor elevi cu dificultăţi de pronunţare se poate înregistra pe bandă de magnetofon, apoi prin comparaţie cu cea a profesorului se analizează din punct de vedere al pronunţării corecte.

Se dau pentru audiere propoziţii în care sînt incluse cuvinte cu sunetele respective. Elevii repetă, imitînd rostirea crainicului. (Este indicat ca audierea să se efectueze după o înregistrare rostită de o persoană cu alt timbru vocal decît al profesorului.)

În scopul utilizării corecte a sunetelor date în vorbirea practică, exerciţiile se încheie cu o conversaţie în cadrul căreia elevii dau răspunsuri la întrebările directe ale profesorului, folosindu-se cuvinte cu sunetele respective.

Uneori se pot audia în mod repetat şi învăţa pe de rost versuri scurte, cîntece, ghicitori etc. care conţin sunete greu de pronunţat. Acest procedeu devine şi mai atractiv, în cazul cînd rostirea versurilor este însoţită de proiectarea scenei respective cu epidiascopul.

b) Urmărindu-se formarea deprinderilor de audiere a limbii străine, magnetofonul s-a utilizat în modul arătat mai jos:

Iniţial s-au explicat cuvintele noi din text, pe bază de material intuitiv (obiecte, tablouri, flanelograf, proiecţii etc.). Au urmat citirea model a textului de

către profesor, controlul înţelegerii celor citite şi citirea analitică de către elevi. S-a trecut apoi la audierea textului după magnetofon (exprimată de către o altă persoană). Audierea textului după citirea profesorului şi analiza lui a creat posibilitatea ca elevii să-şi concentreze atenţia asupra receptării conţinutului textului exprimat şi de alte persoane. Conţinutul textului fiind înţeles, s-a putut trece la conversaţie pe bază de întrebări (date de profesor, întrebări între elevi etc.).

c) Pentru însuşirea structurii gramaticale în procesul activităţii practice de comunicare este nevoie de automatizarea unor forme de cuvinte, sintagme şi modele de propoziţii cu largă frecvenţă în limbile respective, cu care elevii să opereze în comunicarea zilnică la nivelul cerinţelor programei. În acest scop, noi am creat pentru clasele a V-a experimentale un sistem gradat de exerciţii. Desigur că primele exerciţii de acest fel au avut mai mult un caracter pasiv (de ascultare şi înţelegere a unor structuri gramaticale) şi activ-reproductiv (de imitare). De exemplu, pentru formarea automatismelor în folosirea substantivelor la cazul prepoziţional (cu întrebarea—где?) în limba rusă, după explicarea şi perceperea fenomenului gramatical, pe lîngă exerciţiile realizate în mod obişnuit, s-a folosit magnetofonul, astfel:

Crainicul: **Где работает отец? — Отец работает на заводе.**

(atît întrebarea cît şi răspunsul se repetă de către elevi, constituind modele de imitat).

Crainicul adresează apoi aceleaşi întrebări la care elevii dau răspunsurile cunoscute.

Elevii audiază şi reproduc şapte-opt asemenea întrebări şi răspunsuri.

După astfel de exerciţii de exprimare a unor modele de întrebări şi răspunsuri se trece la o altă formă de activitate.

Profesorul (fără magnetofon) adresează elevilor o serie de întrebări analoge (dar nu identice), cerînd elevilor răspunsuri creatoare, însă construite după acelaşi model. De exemplu:

Profesorul: **Где лежит книга? Где висит карта? Где сидит учитель? etc.**

Elevii: **Книга лежит на парте. Карта висит на стене. Учитель сидит на столе etc.**

În vederea creării posibilităţii pentru elevi de a da răspunsuri la întrebări exprimate de alte persoane, procedeul dat se poate realiza cu ajutorul întrebărilor de pe bandă de magnetofon. În acest caz, răspunsurile se înregistrează şi se analizează din punct de vedere al exprimării lor corecte.

Asemenea exerciţii sînt necesare pentru formarea unor automatisme, în vederea organizării conversaţiilor pe o anumită temă, pe care elevii le integrează în exprimarea lor orală. Menţionăm că toate modalităţile de folosire a magnetofonului prezentate mai sus au contribuit la dezvoltarea vorbirii elevilor. Magnetofonul s-a utilizat totuşi şi în lecţii speciale de dezvoltare a vorbirii în limba rusă şi franceză. În acest caz, s-a folosit însă conjugat cu proiecţiile, ca mijloc audio-vizual de care vom vorbi în mod special.

Folosirea aparatelor de proiecţie. După cum s-a arătat, laboratorul de care ne ocupăm dispune şi de o bogată aparatură de proiecţie. Din aparatura menţionată, noi am folosit din plin epidiascopul şi diaproiectorul (Diascol). Aceste aparate proiectează în general diafilme şi diapozitive. Avantajul epidiascopului faţă de diaproiector constă în faptul că pe lîngă diafilme şi diapozitive permite proiectarea de scheme, fotografii, ilustraţii, pagini de carte şi reviste, mărci poştale şi chiar desene executate de profesor sau elevi. Menţionăm că epidiascopul se poate utiliza cu randament ridicat în special în clasele a V-a, cînd elevii nu posedă încă vocabularul suficient pentru a conversa pe baza unui diafilm legat de

o temă mai complicată.* În acest caz, profesorul îşi poate confecţiona singur epifilmul** necesar, folosind în mod selectiv numai anumite imagini de a căror denumire are nevoie la lecţia respectivă. Acestea se pot procura cu multă uşurinţă (prin decupare, fotografiere sau desenare). Pe măsura îmbogăţirii vocabularului elevilor, se pot confecţiona şi epifilme ilustrînd diferite scene legate de o temă, în scopul dezvoltării vorbirii corecte a elevilor. Deoarece în clasele a V-a experimentale, la lecţiile de limbă rusă şi franceză, am folosit în special epifilme create de profesorii respectivi, considerăm necesar să dăm cîteva indicaţii cu privire la confecţionarea lor.

Epifilmul se poate confecţiona în mod simplu, dintr-o fîşie de semicarton rezistent, sau material plastic, de culoare închisă, pe care se fixează o serie de casete (10—15) din acelaşi material. Fîşia de semicarton sau material plastic are lăţimea locaşului rezervat pentru portfilm. Casetele (un fel de rame) servesc de locaş pentru aşezarea imaginilor, ilustraţiilor etc., pe care profesorul le poate combina după nevoie. În fiecare ramă se pot introduce imagini de obiecte sau scene cu acţiuni care să se succeadă potrivit temei predate la lecţie. După folosirea epifilmului, imaginile din casete se pot înlocui cu altele, potrivit cerinţelor lecţiilor respective.

Accesibilitatea şi uşurinţa folosirii aparatelor de proiecţie în condiţii de laborator şi mai ales posibilităţile largi de a fi utilizate pentru semantizarea cuvintelor noi, fixarea şi repetarea vocabularului în cadrul exerciţiilor practice de vorbire, ne-au determinat să utilizăm din plin acest mijloc.

În funcţie de scopul urmărit, aparatele de proiecţie s-au folosit în două moduri: 1) ca mijloc vizual şi 2) conjugate cu magnetofonul (audio-vizual).

În clasele a V-a, acest mijloc de semantizare şi fixare a lexicului s-a dovedit a fi deosebit de eficient. Calea pe care am utilizat-o în explicarea şi folosirea vocabularului a fost în general aceea a explicării cuvintelor pe bază de material intuitiv tradiţional.

Pentru introducerea noilor cuvinte cu ajutorul proiecţiilor în cadrul unei lecţii predate pe baza manualului, profesorul indică pe tabloul proiectat imaginea obiectului, însuşirii sau acţiunii respective, o denumeşte de două-trei ori, urmărind familiarizarea elevilor cu pronunţarea cuvîntului respectiv. Sensul cuvîntului se însuşeşte de către elev prin asociaţia care se stabileşte între imagine şi denumirea ei în limba străină.

În etapa începătoare, în vederea însuşirii de către elevi a unor răspunsuri model, profesorii au formulat întrebări referitoare la imaginile proiectate, răspunsul fiind dat de către profesor. De exemplu: explicînd cuvintele din lecţia ***Наша семья*** (limba rusă, clasa a V-a, pag. 65) profesorul enunţă, întreabă şi răspunde: **Мама шьёт *платье*. Что делает мама? — Мама шьёт *платье*;** sau, pentru semantizarea cuvintelor din lecţia *La salle de classe* (din manualul de limba franceză pentru clasa a V-a, pag. 13):

Profesorul: C'est une *porte*. Qu'est — ce que c'est? — C'est une *porte*.

În etapa a doua a prezentării proiecţiilor, profesorul adresează elevilor întrebări la care aceştia răspund operînd cu noile cuvinte astfel:

Le professeur: Qu'est-ce que c'est?
L'éleve: C'est une porte, (c'est une fenêtre, un tableau noire etc.)

În general, se pot organiza exerciţii şi aplica procedee similare cu cele utilizate pentru demonstrarea oricărui material intuitiv static. Avantajul utilizării

---

* În stadiul actual, pentru predarea limbilor străine la nivelul clasei a V-a nu avem elaborate asemenea materiale de proiecţie.

** Denumirea adoptată convenţional după denumirea aparatului — epidiascop.

proiecţiilor, constă în faptul că ne dă posibilitate să proiectăm pe ecran în dimensiuni vizibile şi în succesiune dinamică diferitele imagini de obiecte, situaţii, scene etc. cerute de scopul lecţiei.

Din cele de mai sus, rezultă că utilizarea materialelor de proiecţie — ca mijloc vizual — urmăreşte în primul rînd crearea unor situaţii apropiate de realitate, care să stimuleze vorbirea elevilor în limba străină şi să le îmbogăţească vocabularul prin stabilirea de asociaţii între imaginile diferitelor obiecte, acţiuni, însuşiri, percepute vizual şi complexele sonore corespunzătoare, între noţiuni şi cuvinte şi chiar între judecăţi şi propoziţii, în scopul evitării limbii materne ca factor intermediar în procesul însuşirii limbii străine studiate.

Utilizarea aparatelor de proiecţie conjugate cu cele sonore. Se înţelege că utilizarea aparatelor de proiecţie — ca mijloc vizual — pe baza cărora se realizează exerciţiile corespunzătoare de vorbire are o eficienţă instructivă mai mică decît atunci cînd prezentarea diafilmului, epifilmului, diapozitivului este comentată sonor de un mijloc tehnic : magnetofon sau picup. În acest caz, esenţialul constă în sincronizarea desfăşurării proiecţiei cu aparatul sonor.

Cu privire la utilizarea conjugată a proiecţiilor cu magnetofonul în situaţia actuală de organizare, practica în laborator ne-a confirmat două posibilităţi :

1) Situaţia cînd dispunem de un diafilm pe care-l putem folosi la lecţia de limba străină *. În acest caz, luînd ca bază textul care însoţeşte fiecare tablou al diafilmului (tradus în limba străină), facem anumite completări, modificări, amplificări etc. Adaptăm textul potrivit scopului urmărit la lecţia respectivă : însuşirea de cuvinte noi, folosirea lor în anumite sintagme sau structuri gramaticale, automatizarea unor construcţii verbale model etc. De exemplu, pentru predarea lecţiilor *Bucarest* (limba franceză, clasa a V-a) sau ***B Бухаресте*** (limba rusă, clasa a V-a) putem folosi diafilmul *Azi prin Bucureşti* (destinat pentru geografie). Pentru lecţia : ***Мой город*** (limba rusă ,clasa a V-a) se pot folosi diafilmele *Oraşul Galaţi, Clujul, Timişoara* şi altele. Desigur, textul nu trebuie să se îndepărteze prea mult de conţinutul diafilmului.

Textul alcătuit potrivit scopului urmărit se înregistrează pe bandă de magnetofon, lăsîndu-se pauzele necesare (spaţii albe) pentru întrebări la fiecare tablou al diafilmului (dacă este cazul). Se sincronizează apoi comentarea textului cu fiecare tablou al diafilmului **. În acest mod, obţinem un montaj audio-vizual pe care-l putem utiliza după nevoie.

2) Situaţia cînd dorim să folosim în predarea unui text mijloace audio-vizuale. În acest caz, potrivit conţinutului textului şi scopului urmărit, confecţionăm epifilmul de care avem nevoie.

Textul din manual se înregistrează pe bandă de magnetofon, apoi se sincronizează cu fiecare tablou al epifilmului. Se înţelege că în acest montaj audio-vizual, pe lîngă text, profesorul mai poate include unele întrebări, răspunsuri, repetări de structuri gramaticale model etc. în vederea automatizării lor. Aceste montaje se pot introduce în lecţii la locul potrivit, în vederea realizării scopului urmărit.

Practica în laborator ne-a arătat că folosirea proiecţiilor asociate cu mijloace sonore, în scopul îmbogăţirii vocabularului şi dezvoltării deprinderilor de vorbire presupune parcurgerea următoarelor etape :

---

* Menţionăm că în lipsă de diafilme editate special pentru limbile străine se pot utiliza diafilme destinate pentru clasele I—IV (limba română, geografie) şi chiar pentru instituţiile preşcolare.

** În condiţii de laborator aceasta se realizează cu uşurinţă.

— Prezentarea proiecţiei însoţite de comentarea sonoră. Prin prezentarea vizual-auditivă a materialului lexical, se urmăreşte formarea deprinderilor de audiere a vorbirii înregistrate pe bandă de magnetofon şi stabilirea asociaţiilor între complexele sonore percepute şi imaginile vizuale proiectate.

— Precizarea de către profesor a sensului unor cuvinte, replici, propoziţii etc., pe bază de întrebări şi răspunsuri. Prin aceste exerciţii (după prima audiţie) se urmăreşte însuşirea şi fixarea vocabularului, a structurilor verbale şi pătrunderea în detaliile textului audiovizionat.

— Citirea-model a profesorului urmată de citirea textului de către elevi. Prin aceasta urmărim formarea la elevi a deprinderilor de citire sintetică. Aceasta devine posibilă, în urma cunoaşterii vocabularului şi a înţelegerii depline a textului.

În cazul cînd textul nu se găseşte în manual (este alcătuit după diafilm), se repetă audio-vizionarea materialului, după care — prin procedee obişnuite — se organizează exerciţii de vorbire pe baza celor audio-vizionate. Prin aceste exerciţii se urmăreşte folosirea vocabularului în diferite sintagme şi propoziţii, automatizarea unor modele lexico-gramaticale etc.

— Audierea textului înregistrat pe bandă de magnetofon fără a fi însoţită de proiecţie. Audierea este urmată de un sistem de exerciţii conversative realizate numai pe baza textului audiat. Scopul acestei etape este pregătirea elevilor pentru expunerea orală în legătură cu materialul audio-vizionat, pentru vorbirea coerentă.

În scopul dezvoltării limbajului activ, creator, se poate organiza cu elevii o conversaţie pe aceeaşi temă, exprimată însă într-o formă nouă, mai bogată, conţinînd elemente lexico-gramaticale însuşite de elevi în lecţiile anterioare.

Rezultate şi concluzii. În vederea verificării rezultatelor metodelor şi procedeelor utilizate în condiţii de laborator, s-au stabilit trei etape de control. Primele probe s-au efectuat după lecţiile introductive orale. Probele din a doua etapă s-au efectuat după însuşirea sistemului sonor şi grafic, la limba rusă, iar la clasele de la limba franceză, la sfîrşitul trimestrului al II-lea. Probele pentru a treia etapă (la toate clasele) s-au efectuat la sfîrşitul anului şcolar (în perioada de recapitulare). După fiecare etapă s-au dat cîte 2—3 probe de control (orale şi scrise), urmărindu-se realizarea cerinţelor prevăzute de programele claselor a V-a, punîndu-se un accent deosebit pe dezvoltarea deprinderilor de limbaj activ ,creator.

Analizînd rezultatele probelor de control* pe plan comparativ, rezultă o superioritate netă în ce priveşte însuşirea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor de exprimare orală şi scrisă la clasele care şi-au desfăşurat activitatea în laborator, faţă de cele care au lucrat în condiţii obişnuite.

Datorită materialului intuitiv bogat folosit în laborator (pe bază de proiecţii) pentru semantizarea cuvintelor noi, datorită posibilităţii de a audia şi imita modele de pronunţare corectă de pe bandă de magnetofon, precum şi exerciţii variate, în vederea formării automatismelor verbale, realizate cu ajutorul magnetofonului, epidiascopului şi diascopului, majoritatea elevilor din clasele experimentale şi-au însuşit vocabularul în proporţie de 80—100% şi pot să-l folosească în structuri simple în mod creator. S-au semnalat de asemenea rezultate superioare faţă de clasele de control în ce priveşte capacitatea de diferenţiere a vorbirii în limba străină,

* Din lipsă de spaţiu nu putem prezenta temele date la fiecare probă şi nici tabelele statistice cu rezultatele obţinute la fiecare probă de control.

exprimată de persoane diferite. Rezultate calitativ superioare s-au remarcat şi în ce priveşte deprinderile de citire expresivă şi de pronunţare corectă. În ce priveşte scrierea elevilor, probele de control ne arată că la clasele experimentale, deşi s-au obţinut rezultate semnificativ mai bune decît la clasele de control, se observă totuşi şi la aceste clase o serie de dificultăţi în scriere. Aceasta se explică prin faptul că laboratorul nu creează posibilităţi deosebite în acest sens. Dacă totuşi există diferenţe însemnate între clasele care au lucrat în laborator şi cele care au lucrat în condiţii obişnuite, aceasta se datorează influenţei pozitive a deprinderilor de exprimare orală asupra scrierii.

Din analiza comparativă a rezultatelor obţinute la clasele a V-a şi prezentarea unor procedee de lucru cu aparatura tehnică rezultă în mod evident valoarea instructivă ridicată a activităţii de predare a limbilor străine în condiţii de laborator audio-vizual de tip clasă. În afară de aceasta, lecţiile desfăşurate în laborator au un caracter mai viu, mai atractiv, mai interesant şi asigură aplicarea în cadrul aceleiaşi lecţii a unor procedee metodice variate, moderne, care ridică simţitor eficienţa lecţiilor. De asemenea, folosirea mijloacelor audio-vizuale la lecţiile de limbi străine contribuie la înţelegerea şi însuşirea mai temeinică a vocabularului şi structurilor gramaticale, asigurînd participarea în activitatea de însuşire a limbajului a mai multor analizatori — auditiv, vizual, verbalo-motor — şi realizarea de legături temporare complexe facilitîndu-se astfel stabilirea legăturii dintre gîndire şi exprimarea elevilor în limba străină.

Subliniem că prin prezentarea sumară a modului de folosire a mijloacelor moderne audio-vizuale în predarea limbilor străine, în condiţii de laborator, n-am epuizat gama variată a metodelor şi procedeelor posibile în condiţiile utilizării aparaturii tehnice.

Ţinem să menţionăm de asemenea că procedeele de lucru cu mijloacele moderne audio-vizuale în laborator se pot utiliza şi în condiţii obişnuite de clasă. Aceasta presupune însă pregătirea temeinică a profesorului din punct de vedere metodic şi formarea deprinderilor de mînuire a aparaturii tehnice. Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în mod neraţional şi nedocumentat duce la formalism în munca didactică.

SIMION MORĂRESCU
lector I.P.C.D. — Cluj,
ADALBERT TODOR
director Liceul nr. 3 Oradea

Utilizarea mijloacelor audio-vizuale la clasele I-IV

Interesul deosebit manifestat faţă de mijloacele audio-vizuale de către pedagogi, psihologi, metodişti, cadre didactice, de cele mai diverse specialităţi, derivă tocmai din preocupările pentru modernizarea procesului de învăţămînt. Predarea diferitelor discipline în şcoala generală oferă un larg cîmp de aplicare a mijloacelor audio-vizuale, aceasta însemnînd implicit sporirea posibilităţilor optime de desfăşurare a lecţiilor, dacă se aplică şi o metodă corespunzătoare. În cele ce urmează, vom arăta în ce măsură

sînt folosite aceste mijloace în procesul instructiv-educativ.

Radioul şi televiziunea. Ca unul dintre principalele mijloace tehnice audio, radioul cunoaşte astăzi o extindere în transmiterea cunoştinţelor. Radiodifuziunea din ţara noastră are în preocuparea sa organizarea mai multor categorii de emisiuni cu specific de învăţămînt: a) emisiuni pentru copii şi tineret, care urmăresc să lărgească sfera cunoştinţelor însuşite în şcoală (emisiuni ca: „Vreau să ştiu", „Roza vînturilor" etc.); b) emisiuni pentru lărgirea orizontului cultural-ştiinţific în general; c) emisiuni de tip utilitar, urmărind să ajute pe elevi în studiul lor.

În cadrul mijloacelor audio-vizuale folosite în predare cu mari perspective de utilizare, un loc important revine *televiziunii.* Problema introducerii televiziunii în procesul de învăţămînt este de dată recentă şi destul de controversată. În timp ce unii specialişti văd în televiziune un mijloc puternic de modernizare a procesului instructiv-educativ, alţii au unele reţineri. În ciuda oricăror adversităţi, este cert că ideea utilizării televiziunii ca modalitate de instruire şi educare cîştigă teren, cucerind incontestabile victorii în lumea întreagă[1]. Trebuie arătat însă că lecţia televizată nu poate lua asupra ei întreaga pondere a predării, că ea nu va putea niciodată înlocui integral pe profesor, deoarece nu creează nici un fel de posibilitate de comunicare directă între cel ce predă lecţia şi elevi. Lecţia televizată va contribui la lărgirea orizontului de cunoştinţe numai dacă este asociată cu alte activităţi şcolare şi mai ales dacă se încorporează în ansamblul procesului instructiv-educativ. Avînd în vedere că emisiunile de televiziune au loc în afara orelor de clasă, aceste mijloace nu pot fi valorificate în suficientă măsură. De aceea, este recomandabil ca elevii să le asculte şi să le vizioneze, iar apoi să fie discutate în clasă, sub îndrumarea învăţătorului sau a profesorului.

Filmul, diafilmul şi diapozitivul. Cadrele didactice dau o importanţă din ce în ce mai mare folosirii filmelor, diafilmelor şi diapozitivelor ca material demonstrativ. Acestea sînt larg utilizate astăzi în toate formele învăţămîntului.

Filmul didactic este cel mai eficient mijloc de ilustrare a lecţiilor cu imagini. El ne dă posibilitatea de a reda realitatea obiectivă cît mai fidel. La istorie, cu ajutorul filmelor, diafilmelor şi diapozitivelor, caracterul static al tablourilor este în bună măsură înlăturat. Elevii pot înţelege mai uşor desfăşurarea succesivă a evenimentelor. Concretizarea diferitelor fenomene şi noţiuni cu ajutorul acestor mijloace uşurează clarificarea cunoştinţelor. Cu ajutorul lor se pot fixa şi adînci cunoştinţele asimilate, avînd totodată un efect educativ etic şi estetic mai mare asupra elevilor. Filmele istorice, nu prea numeroase, nefiind turnate pentru scopuri didactice, conţin şi elemente mai greu de înţeles pentru elevii claselor I—IV. Totuşi, pot fi vizionate şi discutate unele secvenţe accesibile elevilor din clasa a IV-a, fie la lecţie, fie în cadrul activităţilor în afară de clasă.

Astfel, la predarea temei *Răscoala populară condusă de Tudor Vladimirescu* la clasa a IV-a, am putut valorifica filmul românesc Tudor, pe care l-am vizionat cu elevii, discutîndu-l apoi în clasă. Din imaginile pline de realism, care concretizează luptele purtate de întregul nostru popor ce s-a ridicat într-un moment de grea asuprire, elevii au putut înţelege mai uşor că răscoala de la 1821 a fost una din marile bătălii din trecut pentru libertate şi pentru independenţa ţării. Din acest film elevii au învăţat că răscoala a constituit o răfuială a maselor

[1] M. Herivan, *Tele-pedagogia*, „Gazeta învăţămîntului", nr. 748/1964.

populare cu boierii trădători, au trăit puternice sentimente de dragoste şi admiraţie faţă de curajul, iscusinţa şi puterea de sacrificiu cu care Tudor Vladimirescu a căutat să scape ţara de asuprirea turcilor.

La aceeaşi clasă, la lecţia *Eliberarea României de sub jugul fascist*, elevii au vizionat filmul *Valurile Dunării*. Pentru a-i face să înţeleagă mai bine luptele purtate de clasa muncitoare, sub conducerea P.C.R., împotriva hitleriştilor, am insistat în clasă asupra scenei unde se ilustrează curajul comunistului ilegalist care s-a aruncat în Dunăre pentru a îndepărta bomba de vasul ce transporta muniţii pentru muncitori. De asemenea, vorbind despre *Ţara noastră după 23 August 1944*, am putut valorifica din filmul *Setea* scenele care reprezintă ajutorul pe care l-au dat muncitorii ţăranilor ca să împartă pămîntul luat de la moşieri, scoţînd în evidenţă rolul conducător al partidului.

Desigur că există şi unele greutăţi în folosirea filmelor artistice. Lecţiile din manual nu coincid cu programarea pe ecranele cinematografelor a unor asemenea producţii. De aceea, valorificarea lor se poate face fie înainte de predarea lecţiei respective, fie după ce a trecut un timp îndelungat.

În predarea geografiei, filmul ca importanţă şi utilitate didactică se situează pe locul imediat următor excursiilor. Cu ajutorul filmului, elevii pot înţelege mai uşor o serie de procese şi de fenomene din domeniul geografiei fizice generale, sau aspecte ale vieţii economice şi sociale din diferite ţări. Filmul poate fi folosit atît în predarea noilor cunoştinţe, contribuind la formarea reprezentării concrete asupra obiectelor şi fenomenelor studiate, cît şi la lecţiile de recapitulare, pentru repetarea celor studiate anterior şi pentru generalizări. Filmul poate fi folosit înainte de predarea unei teme sau a unui capitol, servind ca introducere, precum şi în timpul lecţiei. De asemenea, filmul se poate folosi după parcurgerea unei teme sau a unui capitol, cu scopul de a adînci şi concretiza cunoştinţele predate. Oricît de frumos şi de atrăgător ar expune învăţătorul „despre erupţia vulcanică" la geografie, perceperea cunoştinţelor de către elevi se face numai indirect, asociativ, în timp ce, dacă s-ar folosi un film care să înfăţişeze un vulcan în erupţie, însuşirea cunoştinţelor făcîndu-se pe baza primului sistem de semnalizare, ar deveni mai trainică.

Cu ajutorul filmului în care realitatea este prezentată în imagini vii, elevul poate sesiza mai uşor interdependenţa dialectică a fenomenelor din natură şi din viaţă. Utilizînd filmul putem prezenta la clasă plante şi animale exotice, putem prezenta oameni şi obiceiuri din diferite părţi ale globului etc.

În clasa a IV-a, în cadrul lecţiei de recapitulare *Oraşe noi pe harta ţării*, le-am prezentat elevilor documentarele: *Ochii oraşului meu*, care înfăţişează dezvoltarea impetuoasă a Bucureştiului în ultimii ani şi un reportaj despre noul oraş *Gheorghe Gheorghiu-Dej*, care cuprinde transformările radicale ce au dat o nouă înfăţişare acestor meleaguri ale Moldovei *.

Studiul literaturii în şcoală şi dezvoltarea gustului artistic al elevilor sînt sprijinite şi de formele de activitate în afara clasei. Printre cele mai adecvate forme la particularităţile de vîrstă ale elevilor din calsele I—IV se numără vizionarea filmelor documentare şi artistice. În cadrul aceleiaşi programări săptămînale, au fost prezentate, între altele,

---

* În fiecare săptămînă, o zi, potrivit unei programări întocmite de direcţiunea şcolii şi de către responsabilul cabinetului metodic, elevii noştri, pe clase, vizionează în sala Uzinelor „Tractorul", care patronează şcoala, un număr de mai multe filme, alese potrivit nevoilor programei.

Iepuraşul şi fîntîna, Cine-i de vină, Petrică şi încă cineva, Puişorul curajos. Acestea, deşi nu s-au suprapus orelor de lectură din manual, ne-au servit ca punct de plecare al unor discuţii etice, din care elevii au învăţat cum să se comporte în viaţă. Tot astfel, filmul *Theodor Aman*, care reînvie pe ecran, prin mijloace ingenioase, personalitatea, forţa creatoare şi opera marelui înaintaş al picturii româneşti, a fost un minunat prilej pentru dezvoltarea gustului artistic al elevilor şi a sentimentului de dragoste pentru poporul nostru care a dat asemenea artişti.

De obicei, în cazul filmelor ştiinţifice şi documentare, este necesar ca lecţia să premeargă vizionarea, să creeze condiţiile necesare pentru înţelegerea acesteia. Filmul are un rol intuitiv-aplicativ, de precizare şi de adîncire a cunoştinţelor elevilor.

Alteori, filmul poate fi folosit concomitent cu expunerea lecţiei. În acest caz, este necesară o scurtă prezentare introductivă, iar în timpul rulării filmului este bine să fie date unele explicaţii sumare.

Un alt mijloc, tot atît de eficient, folosit la lecţii este *diafilmul*. Diafilmul poate fi folosit la lecţie fie integral, fie fragmentar. De asemenea, poate fi folosit atît în cadrul lecţiilor de verificare a cunoştinţelor, cît şi în cadrul lecţiilor de recapitulare.

S-a constatat că folosirea diafilmului la clasele I—IV poate da rezultate bune la orele de citire şi de lectură. Metodica folosirii diafilmului este în funcţie de scopul fundamental urmărit. În această ordine de idei, menţionăm că am folosit acest mijloc menit să învioreze orele de lectură, prin elementul de noutate şi surpriză pe care îl prezintă, încă de la clasa I. În anul 1965, bucăţile de lectură: *Capra cu trei iezi, Punguţa cu doi bani, Turtiţa, Motanul încălţat, Omul de piatră, Scufiţa roşie, Sarea în bucate* ş.a. au fost însoţite de proiecţia diafilmului, reuşind să trezească interesul elevilor. Astfel, la povestea *Capra cu trei iezi*, renunţînd la lectură, întrucît elevii cunoşteau povestea lui Ion Creangă, încă de la grădiniţă, am trecut direct la proiecţie, povestindu-le întîmplările caprei şi ale iezilor, pe marginea textului diafilmului, interpretînd cu o voce adecvată pe fiecare dintre „personaje". Povestea i-a antrenat, iar în fixare am trecut la dramatizare, rolurile fiind interpretate de elevi. Rezultatele au fost dintre cele mai bune.

Pentru a face din diafilm un mijloc mai activ în predarea lecţiilor, se impunea realizarea unor proiecţii cu camuflaj redus, sau chiar la lumina zilei. În anul şcolar 1964/1965, ni s-a solicitat să prezentăm lecţii model în cadrul comisiei metodice din şcoală şi în cercul pedagogic al învăţătorilor. În colaborare cu profesorul de fizică şi cu sprijinul direcţiei şcolii am realizat un aparat* de proiecţie statică, după un proiect al Institutului politehnic din Braşov, adaptat la specificul şcolii noastre. Întrebuinţarea aparatului la lecţiile deschise *Scufiţa roşie* şi *Sarea în bucate* a suscitat un viu interes din partea cadrelor didactice participante. Astăzi, aparatul respectiv are în şcoala noastră o largă întrebuinţare atît în predarea unor lecţii, cît şi la orele de dirigenţie.

---

* Aparatul constă dintr-o cameră obscură, în formă de trunchi de piramidă, fixat pe o măsuţă. Este lucrat din şipci care sînt îmbrăcate în pînză neagră deasă. În faţă, baza mare o constituie ecranul (50 × 60 cm), înrămat, iar în spate este introdus aparatul de proiecţie. Imaginea este purtată de un motoraş acţionat de curentul electric printr-un buton de pe o tăbliţă de lemn. Pe aceeaşi tăbliţă se află şi butonul de întrerupere a curentului de 220 W. al becului din aparatul de proiecţie. Această instalaţie s-a realizat folosind un aparat de proiecţie I.O.R. obişnuit, un transformator-redresor I.M.D. de 12 W. şi 30 de metri de conductori electrici izolaţi, pentru cele două circuite ale aparatului.

În urma acestei experienţe, se impun unele constatări: diafilmul face ca lecţia să fie urmărită cu un interes sporit; elevii, înţelegînd deplin structura lecţiei, îşi pot reprezenta clar părţile principale din acţiune, pot diferenţia momentele esenţiale. Elevii au fost mai impresionaţi atunci cînd, în loc să citesc textul, am expus liber firul acţiunii, făcînd legătura între imaginile ce se succedau pe ecran. În felul acesta, morala bucăţii de lectură a fost mai uşor reliefată şi însuşită, latura educativă realizîndu-se într-o mai mare măsură. Aşadar, este mai avantajos ca învăţătorul să expună liber — ilustrînd cele spuse cu imaginile filmului.

Diafilmul are un rol important şi în predarea geografiei. El poate fi utilizat atît la lecţiile curente şi de recapitulare, cît şi la alte activităţi în afara clasei.

În cadrul lecţiei *Carpaţii Occidentali (Apuseni)*, la clasa a IV-a, după verificarea lecţiei anterioare privind trecătorile Carpaţilor Meridionali, am trecut la expunerea noului material folosind tabla, pe care am schiţat principalele grupe de munţi din vestul ţării. Au fost prezentate apoi bogăţiile şi frumuseţile acestor munţi, precum şi viaţa moţilor în trecut şi astăzi. Pentru consolidarea cunoştinţelor elevilor, s-a folosit diafilmul *Peştera Scărişoara*. De asemenea, pentru a completa cunoştinţele elevilor cu privire la bogăţiile vegetale şi animale ale regiunii noastre, am utilizat la recapitularea reliefului diafilmul *Fauna şi flora munţilor noştri*.

Vizionarea de către elevi a unor diafilme înfăţişînd momente din lupta clasei muncitoare condusă de P.C.R., sau a unor diafilme înfăţişînd realizările regimului nostru ajută la ilustrarea lecţiilor de istorie, la educarea patriotică a tineretului şcolar. Din păcate, multe din actualele diafilme nu pot fi utilizate în întregime pentru clasele mai mici, fiind necesară o riguroasă selectare a imaginilor care sînt accesibile elevilor din clasa a IV-a.

Cu rezultate bune am folosit la această clasă diafilmul *Răscoala din 1907*, la sfîrşitul comunicării cunoştinţelor, în etapa fixării. Elevii au recunoscut cu uşurinţă şi cu interes faptele povestite, mai ales că acestea fuseseră însoţite şi de prezentarea albumului de planşe *1907* de Aurel Jiquide şi a binecunoscutului tablou cu aceeaşi temă al lui Octav Băncilă. După discuţiile pregătitoare menite să încadreze tema nouă în sistemul de cunoştinţe însuşite anterior de elevi, am trecut la desfăşurarea continuă a diafilmului (imaginile inadecvate nu au fost prezentate claselor mici). În anul şcolar curent, la clasa a II-a, am folosit diafilmul la o lecţie de desen. În cadrul temei *Scene din poveştiri*, după verificarea lecţiei anterioare, am prezentat elevilor diafilmul *Oul Năzdrăvan*, atrăgîndu-le atenţia că vor trebui să redea prin desen o scenă care le-a plăcut mai mult. În timpul rulării diafilmului ne-am oprit cu mai multă insistenţă asupra momentelor mai semnificative, iar după aceea le-am dat cîteva indicaţii despre felul cum trebuie redat racul, oul cel năzdrăvan şi altele.

Dintre mijloacele vizuale, **proiecţia fixă** este, fără îndoială, cea mai frecventă. Astfel, diapozitivele avînd imaginile imprimate pe sticlă sau pe peliculă înrămată au o serie de avantaje şi anume: imaginea fixă poate fi menţinută cît este nevoie; ea poate fi repusă ori de cîte ori lecţia impune acest lucru; aparatul de proiecţie poate fi uşor apropiat sau îndepărtat de ecran, putîndu-se mări sau micşora imaginea, învăţătorul sau profesorul reuşind să explice fără a fi nevoie să întrerupă lecţia. Acest mijloc, considerat cel mai eficient suport vizual în predarea limbilor străine, ilustrînd elemente din textul lecţiei, devine o bază intuitivă de prim ordin pentru prezentarea lexicului şi pentru desfăşu-

rarea unor exerciţii de dezvoltare a exprimării elevilor. Diafilmul trezeşte interesul elevului, curiozitatea, dorinţa de a înţelege şi de a participa la dialogul dintre învăţător şi clasă etc. Proiecţia fixă devine astfel, în şcoala generală, o pîrghie pentru însuşirea vocabularului şi a structurii gramaticale şi pentru transformarea lor în automatisme de vorbire.

Diapozitivele pot fi folosite şi la lecţiile de istorie, pentru concretizarea diferitelor fenomene şi noţiuni, la geografie şi la alte discipline.

Epidiascopul este în general mai puţin folosit, deoarece pentru a prezenta una sau mai multe imagini din diferite manuale sau unele grafice care să fie mai uşor de urmărit pe ecran sînt necesare o serie de condiţii. Se ştie că utilizarea epidiascopului, diascopului etc. în timpul lecţiilor necesită deplasarea repetată a învăţătorului de la catedră sau de la tablă pînă la locul unde se efectuează proiecţia, tulburîndu-se astfel desfăşurarea normală a predării; de asemenea, se pierde timp cu manevrarea perdelelor de camuflare a sălii unde are loc proiecţia. De aceea, se încearcă noi îmbunătăţiri în domeniul utilizării proiecţiilor realizate cu aceste aparate.

Folosirea epidiascopului poate fi recomandată în cazul cînd vrem să proiectăm o imagine de un interes deosebit, dintr-o lucrare pe care elevii n-o au, sau care prezintă o noutate ştiinţifică. Epidiascopul este util îndeosebi atunci cînd dorim să amplificăm mai multe imagini.

Discul şi magnetofonul. În ultimii ani, discul şi magnetofonul ocupă un loc tot mai important în rîndul materialelor didactice folosite în munca instructiv-educativă. Prin folosirea în procesul de învăţămînt a sunetului înregistrat pe disc sau pe banda de magnetofon, alături de celelalte mijloace audiovizuale menţionate, se deschid perspective largi pentru şcoală.

Discurile imprimate în ultimul timp de întreprinderea „Electrecord", pentru predarea literaturii române, acoperă o arie destul de largă de vîrste, începînd cu elevii din primele clase.

O metodă care contribuie la educaţia estetică a elevilor este audiţia muzicală. Prin aceasta se dezvoltă deprinderea de a asculta o piesă muzicală şi de a înţelege în general muzica, pe calea dezvoltării receptivităţii muzicale[2]. Încă din primele clase audiţiile muzicale sînt mult îndrăgite de către elevi, cu condiţia să corespundă particularităţilor lor de vîrstă. Pornind de la lucruri simple şi chiar cunoscute elevilor, ca basme sau legende, reuşim să creăm la aceştia stări emoţionale cu totul deosebite. Astfel, redîndu-le pe disc, prin intermediul muzicii, basmele *Punguţa cu doi bani*, *Capra cu trei iezi* şi *Albă ca zăpada*, elevii din clasa I au trăit adevărate emoţii-artistice, exteriorizate prin mimica feţei şi prin atenţia încordată cu care le-au ascultat.

În ultimul timp, magnetofonul a început să fie tot mai mult folosit, atît independent, cît şi în cadrul emisiunilor locale de radio.

Emisiunile şcolare locale retransmit, ori de cîte ori este necesar pentru procesul predării, programe cu caracter didactic, transmise de posturile centrale de radio, imprimate în prealabil pe bandă de magnetofon. Folosind acelaşi procedeu, staţiile locale pot înregistra şi unele lecţii model, pe care să le transmită ulterior, sau lecţii deschise, a căror analiză se poate face în acest fel mai amplu, reluîndu-se dacă este cazul un pasaj sau altul. Iniţial, imprimarea pe bandă a

---

[2] Ana Motora-Ionescu, *Metodica predării muzicii în şcoala de 8 ani*, E.D.P., Bucureşti, 1965, p. 87.

fost folosită în școli într-un cadru similar și paralel cu imprimarea pe disc, în special pentru audierea unor concerte și a unor piese de teatru interpretate de artiști renumiți, sau a unor imprimări model, în vederea demonstrării pronunției corecte în limbile moderne.

Tot mai des își găsește magnetofonul întrebuințarea în predarea limbii române. La orele de citire, de pildă, în locul lecturii model făcute de către învățător, se poate audia cu ajutorul magnetofonului textul respectiv, în interpretarea unei persoane talentate. S-a constatat că magnetofonul este util în oricare moment al lecției și pentru îndeplinirea oricărui scop didactic adecvat. Se impune însă ca, înainte de a trece la imprimarea pe bandă, să avem clar scopul urmărit în predare, momentul în care vom folosi anumite secvențe sau chiar reprezentarea prealabilă a întregii lecții. De aceea, imprimarea pe banda de magnetofon face parte integrantă din pregătirea pentru lecție. Utilizarea magnetofonului trebuie făcută cu mult discernămînt. Se pare că este mai bine să se folosească magnetofonul în fixarea cunoștințelor.

La orele de lectură, magnetofonul poate fi întrebuințat cu succes. Se imprimă pe bandă textul parțial sau integral, în funcție de timpul afectat audierii în lecție. Dar magnetofonul își poate găsi întrebuințarea și la orele de geografie. Iată, de pildă, predînd la clasa a IV-a *Riurile din partea de sud a țării* și vorbind despre Olt, după ce am cerut elevilor să urmărească pe hartă acest rîu de la izvor pînă la vărsare, am organizat audiția pe bandă de magnetofon a lecturii unui fragment din *Cartea Oltului* de Geo Bogza și le-am arătat ilustrații înfățișînd Valea Oltului la Cozia și la Călimănești. În felul acesta, lecția a contribuit la dezvoltarea dragostei elevilor față de patrie, a mîndriei de a trăi într-o țară frumoasă și bogată.

Magnetofonul este folosit de către profesori și în învățarea limbilor străine, fiind considerat pe plan pedagogic „ca singurul instrument auditiv cu adevărat" [3].

Nu trebuie uitat că succesul desfășurării unei lecții depinde în cea mai mare măsură de calitatea tehnică a înregistrării și a redării.

Unele concluzii. Mijloacele audio-vizuale reprezintă una din căile modernizării învățămîntului, prin utilizarea lor în munca instructiv-educativă.

Utilizarea acestor mijloace prezintă un element de noutate în lecție, solicită atenția și interesul clasei, sprijină realizarea principiului însușirii conștiente a cunoștințelor predate. S-a constatat că la clasele unde se prezintă astfel de mijloace elevii urmăresc lecția mai atent și o însușesc mai temeinic.

Mijloacele audio-vizuale nu trebuie considerate ca un scop în sine, ci ca un auxiliar prețios în realizarea lecției. De aci necesitatea depășirii empirismului didactic în folosirea acestor mijloace, precum și a evitării șablonului. De asemenea, trebuie evitat abuzul de proiecție sau audiție care, deși solicită atenția elevilor, duce în cele din urmă la formalism în însușirea cunoștințelor.

În sfîrșit, se impune ca o necesitate revederea metodicilor de predare și îmbogățirea lor cu metodica folosirii mijloacelor tehnice. A dispune de un material audio-vizual bogat nu este totul, mult mai dificilă este introducerea acestui material în organismul lecției. Folosirea mijloacelor audio-vizuale depinde de măiestria pedagogică a cadrelor didactice. Totodată, folosirea materialului ilus-

[3] Marcel Saraș, *Tehnicile audio-vizuale*, „Gazeta învățămîntului" nr. 818/1965.

trativ-ajutător necesită o pasiune a învăţătorului şi a profesorului, o pregătire permanentă a acestora pentru lecţie şi o bună gospodărire din partea conducerilor şcolilor privind aparatura, condiţii optime de audiat şi vizionat (săli adecvate), cadre pricepute în mînuirea aparatelor ş.a.

Înv. STELA MARCU
Braşov

Însuşirea cunoştinţelor cu ajutorul filmului şi al diafilmului

Folosirea judicioasă a mijloacelor audio-vizuale contribuie la formarea şi la dezvoltarea personalităţii elevilor, la lărgirea continuă a nivelului lor de cultură generală. Mai mult, utilizarea mijloacelor audio-vizuale serveşte profesorului la cunoaşterea mai temeinică a elevilor, la descoperirea aptitudinilor şi talentelor şi la orientarea lor profesională.

Pentru ilustrarea valorii pe care o prezintă folosirea *filmului* şi a *diafilmului* în şcoală, am întreprins în ultimii ani unele cercetări, în special la geografie, ştiinţele naturale, literatura română etc. În lecţii ca : *Viaţa şi opera lui Al. Sahia* (clasa a XI-a), *Viaţa şi opera lui Ion Creangă* (clasa a X-a), *Viaţa şi opera lui I. L. Caragiale* (clasa a X-a) ş.a., sub îndrumarea profesorului, imaginile prezentate cu ajutorul filmului şi diafilmului i-au ajutat pe elevi la desprinderea esenţialului, la adîncirea problemelor din text, la stabilirea unor raporturi dialectice între diferitele episoade din viaţa şi opera scriitorului, au contribuit la o mai bună însuşire a materialului faptic.

În scopul dobîndirii unor rezultate cît mai edificatoare, în experienţele noastre am avut în vedere următoarele aspecte :

a) nivelul de însuşire şi de înţelegere a cunoştinţelor de către elevi, în cazul folosirii diafilmului înainte de explicarea lecţiei de către profesor ;

b) nivelul de însuşire şi de înţelegere a cunoştinţelor de către elevi, în cazul prezentării diafilmului sau filmului după comunicarea cunoştinţelor de către profesor ;

c) nivelul de însuşire şi de înţelegere a cunoştinţelor transmise de profesor, în cazul folosirii diafilmului sau filmului didactic concomitent cu expunerea profesorului.

În toate cazurile, s-a urmărit calitatea însuşirii cunoştinţelor şi înţelegerea lor de către elevi.

Experimentul a fost organizat în clase paralele, unele servind drept clase experimentale, iar altele drept clase de control. Lucrările de control şi observaţiile întreprinse la asistenţele la lecţii au relevat valoarea utilizării diafilmului şi a filmului didactic, în toate cele trei variante. Pentru ilustrare vom prezenta mai jos rezultatele obţinute în cazul fiecărui experiment, urmînd ca pe baza datelor înregistrate să se tragă concluziile necesare.

Dintre filme, au fost utilizate cele care cuprindeau o temă mai restrînsă şi a căror durată nu depăşea 15—25 minute, cum sînt de pildă la limba română : *I. Creangă*, *I. L. Caragiale* ; la ştiinţele naturii : *Infuzorii*, folosit în lecţia despre protozoare sau *Letopiseţul vieţii* — utilizat cu prilejul lecţiei referitoare la apariţia omului; la geografie: *Mun-*

ţii Apuseni, Pe muntele Retezat, Din Piatra Craiului în Făgăraş ş.a., iar dintre diafilme: *L. Rebreanu şi Al. Sahia,* la limba română; *Bucegii, Delta Dunării,* la geografie etc. Experimentul s-a făcut la clasele a X-a, în anii şcolari 1963/1964 şi 1964/1965 (la clasa a X-a A experimentală s-a folosit filmul, iar la clasa a X-a C — de control — lecţia s-a realizat fără film).

Studierea rezultatelor obţinute demonstrează valoarea utilizării filmului şi diafilmului. Procentul elevilor care au dat lucrări cu conţinut corect, adecvat, este mult superior faţă de procentul elevilor din clasa unde filmul n-a fost folosit (81,82%, faţă de 59,37%). În acelaşi timp, la clasa a X-a A numărul elevilor care n-au reuşit să expună corect conţinutul este de peste două ori mai mic decît la clasa a X-a C, reprezentînd 18,18%, faţă de 40,63%. În privinţa calităţii răspunsurilor, se constată o pondere mai mare la clasa experimentală. În timp ce la această clasă numărul de elevi care au primit note de 7—10 este de 19, la clasa de control numărul acestora este de 10 elevi; de asemenea, numărul elevilor care prezintă lucrări slabe şi foarte slabe este dublu la clasa a X-a C de control faţă de clasa experimentală — a X-a A (13 elevi, faţă de 6 elevi). Rezultă că folosirea filmului sau a diafilmului didactic — chiar înainte de explicaţiile profesorului — determină creşterea interesului elevilor pentru lecţie, sporirea randamentului acestora şi ca atare este evidentă valoarea utilizării acestor mijloace în predare.

O situaţie oarecum apropiată s-a obţinut şi în cazul aplicării celei de-a doua variante în folosirea filmului didactic, constatîndu-se că utilizarea filmului sau a diafilmului didactic după comunicarea cunoştinţelor de către profesor contribuie la înţelegerea şi la sistematizarea ideilor, la stabilirea unor legături între fenomenele prezentate, la fixarea şi întărirea lor cu ajutorul imaginilor. Acest procedeu a contribuit de asemenea la relevarea unor aspecte esenţiale, stabile şi necesare între fenomene, la înţelegerea într-o măsură sporită a determinării cauzale, a legităţii fenomenelor. Rezultatele înregistrate prin lucrările de sondaj efectuate la clasă au arătat o creştere substanţială a procentului de elevi care prin înţelegerea fenomenelor reuşesc să redea mai clar conţinutul lecţiilor învăţate. Datele de mai jos ilustrează aceste aspecte înregistrate la clasa a X-a B şi D (respectiv experimentală şi de control).

Astfel, la clasa experimentală procentul elevilor care dovedesc o justă înţelegere a fenomenelor este mult mai ridicat decît la clasele de control. Procentul de 87,5% de elevi care dau răspunsuri ample, cu un conţinut corect şi adecvat, motivat cauzal, arată că materialul audio-vizual folosit i-a sprijinit în însuşirea temeinică a noţiunilor. Deşi lecţia a fost realizată metodic, cu prezentarea ştiinţifică, corectă, logică a fenomenelor, cu antrenarea elevilor în timpul orei, elevii clasei de control, neajutaţi de materialul vizual — diafilm sau filmul didactic — au reuşit să întocmească lucrări bune în procent de 67,7%, iar 32,25% — respectiv 10 elevi — n-au dovedit o judicioasă asimilare a materialului predat la lecţie.

În comparaţie cu prima variantă, în care filmul a fost vizionat de elevi înainte de oră sau cu o zi înainte, s-a constatat o eficienţă mai mare în ce priveşte utilizarea filmului în urma explicaţiilor date de profesor. Studierea rezultatelor consemnate mai sus, obţinute de clasele experimentale a X-a A şi a X-a B, confirmă afirmaţiile noastre. De pildă, procentul elevilor care dovedesc o mai judicioasă însuşire a materialului în timpul lecţiei este mai mare la clasa a X-a B, unde s-au folosit filmul după terminarea lecţiei (87,50%), faţă de

clasa a X-a A, unde filmul sau diafilmul a anticipat prezentarea faptelor — clasă la care procentul elevilor care redau în mod adecvat conţinutul lecţiei este de 81,82%. Diferenţa de 5,68% — care reprezintă creşterea procentuală a nivelului de înţelegere a lecţiei în cazul aplicării celei de-a doua variante — ilustrează eficienţa acesteia în realizarea lecţiilor şi ca atare eficienţa utilizării filmului şi a diafilmului în lecţie. Această observaţie rezultă şi din compararea notelor obţinute prin aplicarea celor două variante. În timp ce la clasa a X-a B — unde filmul a urmat explicaţia lecţiei — numărul elevilor cu note bune şi foarte bune s-a ridicat la 22, la cealaltă clasă a X-a, unde filmul a precedat explicaţia lecţiei, numărul elevilor care au obţinut note bune şi foarte bune a fost mai mic, adică 19. Desigur, procedeele de mai sus nu pot confirma concluzii definitive, valabile pentru orice obiect de învăţămînt, pentru orice clasă etc.

De la o clasă la alta, în funcţie de particularităţile individuale ale colectivului, de gradul de dezvoltare a acestuia, de interesul colectiv manifestat de elevi pentru învăţătură etc., pot apare unele diferenţe în privinţa rezultatelor înregistrate prin aplicarea celor două procedee de însuşire a cunoştinţelor.

În ceea ce priveşte utilizarea celei de-a treia variante în realizarea lecţiilor, adică folosirea filmului şi a diafilmului concomitent cu expunerea cunoştinţelor, aceasta a determinat pe elevi să înţeleagă fenomenele mai profund şi mai temeinic. În acest caz, teza pavlovistă referitoare la legătura dintre ideile care reflectă în mod adecvat realitatea şi activitatea de analiză şi sinteză a scoarţei cerebrale îşi dovedeşte valabilitatea. Procesele de excitaţie şi inhibiţie determinate de îmbinarea dintre cuvînt şi imagine se alternează, se sincronizează şi ajută la formarea unor legături temporare stabile. Se produce cu alte cuvinte o interacţiune între primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare, stabilindu-se o corelare între gîndirea concretă şi abstractă a elevilor. Nu trebuie uitat însă că utilizarea acestei variante ridică şi unele aspecte legate de deprinderea elevilor cu o asemenea practică.

Elevul este pus în situaţia de a face diferenţieri şi asocieri între faptele prezentate verbal şi cele observate în film, de a selecţiona din imagini acele elemente care au o strînsă legătură cu comunicările verbale ale profesorului. Acest lucru presupune o muncă susţinută din partea profesorului în sensul formării deprinderilor de observare la elevi. În clasele mari ale şcolii generale şi ale liceului acest inconvenient este înlăturat mai uşor, deoarece elevii pot urmări concomitent expunerea profesorului şi imaginile filmului. Desfăşurarea lecţiei pe această bază necesită, pe lîngă deprinderea observării analitice a obiectelor şi fenomenelor prezentate în imagini, şi o atitudine atentă, concentrată a elevilor faţă de obiectul sau tema studiată, cît şi faţă de profesor. Aceasta fiind o problemă complexă, noi i-am acordat o atenţie deosebită în procesul desfăşurării experimentului. În mod special, s-a urmărit, într-o serie de lecţii, cum ar fi : *Apariţia omului* — la biologie (clasa a XI-a), *Viaţa şi opera lui L. Rebreanu* — sau *Al. Sahia, Viaţa şi opera lui Ion Creangă* — la limba română, ori *Masivul Parîngului şi Retezatul, Carpaţii Apuseni* — la geografie (clasa a XI-a), ca profesorul să îndrume şi să conducă activ perceperea secvenţelor din filmul prezentat, pe calea analizei şi sintezei, urmînd ca pe această bază elevii să poată înţelege esenţialul şi generalizările profesorului. În cadrul lecţiilor, profesorul a scos în evidenţă legătura dintre fapte, obiecte şi fenomene cu mediul ambiant, a relevat legăturile esenţiale dintre acestea etc. Rezultatele obţinute

au evidenţiat superioritatea procedeului respectiv. Un procent mult mai ridicat de elevi au reuşit să pătrundă în esenţa fenomenelor, să le înţeleagă şi să le păstreze în memorie. În acest caz, uitarea se produce mult mai încet, elevii generalizează cu uşurinţă, realizează legături dialectice între fapte, evidenţiază legităţile obiective în determinarea fenomenelor. Experimentul s-a desfăşurat la clasa a XI-a A şi B, prima servind drept clasă experimentală, iar a doua drept clasă de control. Deşi sub raportul posibilităţilor, ambele clase sînt apropiate, procentul elevilor de la clasa experimentală care şi-au însuşit conţinutul lecţiei este superior faţă de clasa de control. Astfel, în timp ce la clasa experimentală, unde s-a folosit filmul sau diafilmul, s-a înregistrat un procent de 92,5% de elevi care au redat conţinutul lecţiei fără greşeli şi cu evidenţierea justă a raporturilor logice dintre fapte şi fenomene, cu reliefarea unor aspecte esenţiale şi comentarea cauzală a acestora, la clasa de control procentul este de numai 56,1%. Lipsa înţelegerii unor fenomene la clasa de control, unde procentul elevilor care în lucrările de control au dovedit o insuficientă pătrundere a faptelor expuse de profesor (menţionăm că profesorul a fost acelaşi), se ridică la 43,9% elevi, faţă de 7,5% cîţi s-au înregistrat la clasa experimentală.

Analiza paralelă a eficienţei celor trei procedee folosite în experimentul întreprins de noi în decurs de mai mulţi ani a scos în relief valoarea deosebită a ultimei variante. Fără îndoială că se pot folosi şi celelalte două variante cu destul succes — în special în cazul utilizării filmelor, a jurnalelor vorbite etc., adică în cazul prezentării imaginilor într-o succesiune din care rezultă însăşi mişcarea şi dezvoltarea fenomenului. Folosirea diafilmului şi am adăuga şi aceea a diapozitivelor devine mai necesară în cazul ultimei variante, deoarece imaginea poate rămîne în faţa elevilor atîta timp cît profesorul consideră necesar.

Considerăm însă că şi în acest caz utilitatea filmului este binevenită. Este vorba de filme care pot fi prezentate în clasă, cu condiţia ca profesorul să ştie să le folosească concomitent cu expunerea materialului. Susţinem acest fapt întrucît, după cum se ştie, în film, prezentarea unei idei, a unei probleme etc., sînt redate într-un număr mare de imagini, care prin succesiunea lor alcătuiesc cadrul real în care se desfăşoară fenomenul respectiv. Filmele, diafilmele şi diapozitivele în culori, prezintă un avantaj în plus, înfăţişînd *diferite aspecte cît mai aproape de realitate*. S-ar putea organiza lecţii interesante şi atractive şi pe baza unor emisiuni de televiziune sau radio, cu condiţia ca programele acestora să fie sincronizate cu orarul şi cu programele şcolare. Asemenea emisiuni ar constitui un ajutor preţios şi permanent pentru toate cadrele didactice, dar mai cu seamă pentru cele tinere, lipsite de experienţă. Facem această afirmaţie pe temeiul că o emisiune de televiziune sau radio poate informa o mare colectivitate, informare care — fiind însoţită de imagini — devine mai concretă şi mai interesantă pentru elevi şi *pentru profesori. Sînt recomandabile* emisiuni mai ales în domeniul ştiinţelor naturii. Experimentele întreprinse ne-au demonstrat că filmele a căror durată nu depăşeşte 20—25 minute pot fi utilizate cu succes, în special la clasele cu un nivel mai ridicat la învăţătură. Utilizarea filmelor trebuie să conducă la sistematizarea noţiunilor dintr-un număr de lecţii, la sistematizarea noţiunilor dintr-un capitol. În anul şcolar 1964/1965, am folosit în acest scop şi unele emisiuni de televiziune la lecţiile de recapitulare. Filmele documentare *Delta Dunării*, *Ion Creangă* etc. au constituit mijloace prin care profesorii

școlii noastre au realizat o sistematizare mai bună a cunoștințelor de geografie și de literatură română la elevii din clasele a X-a (la limba română) și a XI-a (la geografie). Cerînd elevilor să răspundă la o serie de întrebări de sinteză, ne-am putut convinge de valoarea lecțiilor de recapitulare bazate pe folosirea mijloacelor audio-vizuale. Greutatea folosirii filmelor în lecțiile de sinteză constă în aceea că, în cazul folosirii televizorului, lecțiile nu se pot realiza conform orarului și mai ales că nu totdeauna parcurgerea programei poate coincide cu asemenea emisiuni.

Rezultate optime se pot obține atunci cînd școala dispune de filmele necesare, întrucît în acest caz profesorul le poate folosi atunci cînd este nevoie. Astfel, se pune problema dotării școlilor nu numai cu aparatura necesară, ci și cu filmele respective, în așa fel ca atît liceele cît și școlile generale să dispună permanent de o filmotecă necesară predării principalelor obiecte de învățămînt.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale nu înseamnă renunțarea la metodele clasice în predarea lecțiilor. Ar fi greșit, după părerea noastră, dacă s-ar merge pe linia fetișizării unor asemenea mijloace, ci, dimpotrivă, ele trebuie folosite cu grijă, în mod echilibrat, în funcție de specificul obiectului și de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. Folosirea unor asemenea mijloace poate contribui din plin la însușirea cunoștințelor, la dezvoltarea gîndirii și la formarea concepției științifice despre lume, în clasele mici, iar în clasele mari ale liceului, cînd însușirea noțiunilor cere formarea și dezvoltarea gîndirii abstracte, folosirea filmului, a diafilmului și a diapozitivelor trebuie să constituie un mijloc prin care se dezvoltă la elevi gîndirea abstractă, un mijloc prin care profesorul realizează interacțiunea dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare. Profesorului i se cere, în acest caz, o pricepere deosebită, el fiind acela care, prin îmbinarea cuvîntului cu imaginea, contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale elevului, la dezvoltarea personalității sale.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul instructiv-educativ constituie un factor de optimizare a procesului de transformare a cunoștințelor. De asemenea, folosirea unor asemenea mijloace, stimulează profesorul la o muncă științifică mai intensă, lărgindu-i posibilitatea de a se ocupa mai îndeaproape atît de aspectul instructiv, cît și de cel educativ al procesului de învățămînt.

Prof. CONSTANTIN PRISECARU
Liceul nr. 36 București

Valoarea educativă a mijloacelor moderne audio-vizuale

(Dezbateri în pedagogia europeană)

Importanța problemei valorii educative a mijloacelor moderne audio-vizuale se conturează din observarea ponderii pe care o au aceste mijloace în viața societății, în timpul nostru.

Deceniul al treilea al secolului nostru cunoaște în numeroase țări creșterea considerabilă a producției de filme de toate categoriile și extinderea rețelei cinematografice. De atunci datează și primele discuții asupra valorii educative a mijloacelor moderne audio-vizuale, a rolului pozitiv sau nefast pe care-l pot juca în viața și educația tinerei generații. Aceste discuții au luat uneori aspectul unor dispute aprinse, unor polemici. În cadrul acestor dezbateri, în care s-au angajat — pe lîngă psihologi și pedagogi — medici, scriitori, politicieni, sociologi, punctele de vedere extremiste s-au ciocnit adeseori.

Noile mijloace apărute în viața societății au fost fie îmbrățișate fără rezerve, considerate ca mijloace ce revoluționează de la sine întreaga educație a tinerei generații, fie respinse ca nocive pentru „sănătatea mentală" a tineretului și deci a colectivității [1].

Literatura în care s-au emis judecăți de valoare asupra influenței morale a mijloacelor audio-vizuale s-a axat în general pe trei aspecte ale consecințelor folosirii acestora: psihiatric, social și educativ. Cercetările psihiatrice și fiziologice privitoare la reacțiile organismului în situația audio-vizuală au fost acelea care au servit drept bază discuțiilor în care s-a proclamat uneori în mod axiomatic caracterul nociv al acestor mijloace, condamnate ca reprezentînd un pericol pentru sănătatea fizică și psihică a tineretului.

Ideea izolării tineretului de mijloacele audio-vizuale, afirmată în perioada copilăriei acestor mijloace, a apărut absurdă o dată cu pătrunderea cinematografului, radioului, în viața zilnică a tineretului.

Reacțiile împotriva noilor mijloace se mențin și astăzi, dar nu sînt împotriva mijloacelor ca atare, ci a conținutului moral vehiculat cîteodată de aceste mijloace.

Condițiile industriale ale producției, căutarea unui număr maxim de spectatori, poartă în ele, după cum arată critici și sociologi ai cinematografiei și televiziunii, mediocritatea, rutina și provoacă compromisuri artistice și morale

[1] M. Royer, *Revue des revues pédagogiques : Pour et contre le cinéma scolaire*, „L'école et la vie" nr. 15, ianuarie, 1934, p. 234.

constante[2]. Violența, erotismul, indiferența morală, prezentarea de medii dubioase existente în numeroase filme și emisiuni de pe piața capitalistă sînt o permanentă sursă de dezechilibru.

Deci, noutatea, caracterul deosebit al acestor mijloace în comparație cu celelalte cunoscute anterior (la început), dar, în primul rînd, conținutul anumitor mesaje, sînt cauzele care explicit sau nu au dus la afirmațiile defavorabile rolului educativ pe care l-ar putea avea. Dar analiza amănunțită a acestor mijloace, a particularităților lor specifice, analiza concretă a consecințelor în funcție de conținutul mesajelor și de condițiile în care sînt folosite, au făcut ca asupra locului lor în educație, a posibilităților și resurselor lor educative să se emită puncte de vedere mai sobre și mai echilibrate. Psihologii (și pedagogii spunem noi), după cum demonstrează R. Zazzo[3], s-au ținut departe de generalizările grăbite asupra caracterului periculos al mijloacelor audio-vizuale și au mers în general pe calea cercetării aprofundate a factorilor și a cauzelor care favorizează influența morală pozitivă sau negativă a lor, și nu pe linia descrierii efectelor.

Aprofundarea analizei nu numai a efectelor mesajelor audio-vizuale, ci și a cauzelor acestor efecte se poate observa și din evoluția raportului dintre preocupările pedagogice, psihologice și cele psihiatrice pentru mesajul audio-vizual. Cresc preocupările psihologilor și pedagogilor, iar psihiatrii se limitează la studierea influențelor asupra unei anumite categorii de subiecți, ceea ce marchează abandonarea tezei nocivității totalitare a mijloacelor audio-vizuale.

S-a subliniat, ceea ce este evident, faptul că noile mijloace audio-vizuale constituie în primul rînd mijloace optime de transmitere a valorilor culturale și educative. Relevarea faptului că în condițiile în care vehiculează un conținut adecvat și sînt folosite în mod corespunzător ele pot deveni o uriașă forță de modelare a tineretului a fost obiectul de studiu al unor importante foruri științifice.

La Paris, în perioada interbelică, a funcționat pe lîngă Institutul de cooperație intelectuală, o direcție de studii cinematografice anume însărcinată de Comisiunea de cooperație intelectuală de pe lîngă Liga Națiunilor pentru a urmări experimentările cinematografiei de învățămînt și de educație socială, în primul rînd de educație în spiritul păcii și înțelegerii între popoare. La cererea acestei comisii, Elena Văcărescu a prezentat un studiu în care vorbea de necesitatea „unei cinematografii cu tendință", cinematografie cu rol și pondere în educația morală a tineretului și în formarea sa intelectuală. De asemenea, cercetările privind acțiunea educativă a mijloacelor audio-vizuale capătă un caracter organizat o dată cu înființarea, la Paris, după cel de-al doilea război mondial, a Institutului de filmologie. H. Wallon a desfășurat o activitate deosebită în cadrul acestui institut și prin materialele publicate, în special în „Revue internationale de filmologie"[4], a direcționat aceste cercetări. El arată că cercetarea analitică a valorii mijloacelor audio-vizuale trebuie

---

[2] G. Sadoul, *Le cinéma, son art, sa technique, sa économie*, Bibliothèque française.
H. Agel, *Le cinèma*, Paris, 1957.

[3] R. Zazzo, *Hygiène mentale et cinèma. Discussion*, „Hygiène mentale" nr. 1/1956, p. 158—160.

[4] H. Wallon, *De quelques problèmes psychophsiologiques que pose le cinéma*, „Revue internationale de filmologie", iulie-august 1947; *Introduction au symposium de bilmologie XIII Congrès internationale de psychologie*, Stockholm, juillet, 1951, „Revue internationale de filmologie", ianuarie-martie 1952; *L'acte perceptif et le cinéma*, „Revue internationale de filmologie", aprilie-iunie 1953.

să înceapă prin considerarea acestor mijloace ca o speță nouă de situație care se prezintă în condiții particulare, ca o „realitate, o vastă realitate umană cu aspecte foarte diferite, dar care este în același timp o creație artificială pe care o putem trata ca un experiment veritabil" [5]. Din materialele publicate de H. Wallon se desprinde ca o indicație metodologică faptul că în cercetarea mijloacelor moderne audio-vizuale trebuie pornit de la analiza a ceea ce au specific, de la disecarea componentelor imaginii filmice, raportînd particularitățile actului perceptiv în situația filmică la aceste componente. De aici, de la însuși actul elementar al percepției trebuie să plece considerațiile mai ample cu privire la rolul mijloacelor moderne audio-vizuale fie în formația intelectuală a tinerei generații, fie în educația sa.

Au urmat în pedagogia europeană o serie de studii și cercetări de amploare diferită, de la anchete sociologice și pedagogice, la experimente de laborator, în care și-au spus pe rînd cuvîntul pedagogi și psihologi, dintre care citățm: H. Wallon, R. Zazzo, A. Michotte, G. Mialaret — în Franța, grupul H. Himmelweit, A. N. Oppenheim, P. Vince — în Anglia, E. Fleming, Iadwiga Komorovska — în R. P. Polonă, dr. Iovan Dordevic — în R. S. F. Iugoslavia, L. Ghelmont și alți cercetători ai Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S.

Din ansamblul acestor cercetări se pot desprinde liniile directoare pe care se poate merge în evaluarea științifică a influenței mijloacelor moderne audio-vizuale din punct de vedere educativ.

În primul rînd, analiza specificului mijloacelor moderne audio-vizuale între celelalte mijloace de comunicare în masă s-a impus ca o condiție sine qua non pentru cercetarea izvorului forței acestor mijloace și a acestei forțe. S-a arătat că, făcînd abstracție de conținutul nociv vehiculat uneori de mijloacele moderne audio-vizuale (problemă exclusă în condițiile țărilor socialiste), aceste mijloace ridică o serie de probleme a căror importanță nu poate fi cuprinsă la dimensiunile ei adevărate decît prin relevarea specificului lor. Acest specific constă în faptul că arta cinematografică (inclusiv arta televiziunii) se deosebește de celelalte universuri estetice prin aceea că ea prinde, conservă, vizualitatea, temporalitatea și mobilitatea lumii reale, plasează pe ecran omul în coordonatele sale spațiale și temporale. Prin faptul că este o artă vizuală totală, datorită mișcării acțiunii în cele trei dimensiuni ale spațiului, într-un decor real, ea transmite impresia foarte vie a realității. Această adecvare la real explică influența deosebit de eficientă a mijloacelor audio-vizuale. Mesajul audio-vizual acționează asupra vieții afective cu toată puterea de convingere pe care o poate avea concretul sensibil.

Refuzul unor imagini e mai puțin posibil să se facă în mod spontan, iar întreaga suită de imagini de pe ecran se impune ca un obiect cu evidența realității. Mai intervine și muzica, care creează o anumită ambianță, sporind anumite efecte ce favorizează reacții emoționale. Pe lîngă aceste caracteristici ale mesajului audio-vizual, alte condiții contribuie la aducerea spectatorului într-o stare de disponibilitate pentru tot ceea ce aduce filmul din punct de vedere emoțional, afectiv. Prin aceasta, spectatorul devine vulnerabil pentru ideile și stările emoționale transmise de ecran. Această vulnerabilitate se datorește și unei anumite stări de pasivitate „de primă instanță", cum o numește Jean Mitry [6], stare care se detașează din modul de a percepe

[5] H. Wallon, *L'Enfant et le film*, „Revue internationale de filmologie" nr. 5/1949—1950, Tome II.

[6] J. Mitry, *Esthétique et psychologie du cinéma*, Editions Universitaire, Paris, 1963, p. 184.

imaginea filmică. Privirea — în loc să exploreze o anumită suprafață — sesizează în interiorul unui cadru fix o suită de imagini impuse. După cuvintele lui Frantz Kafka, „cinematograful te împiedică să privești. Viteza mișcărilor și rapida schimbare a imaginilor ne constrîng tot timpul să trecem mai departe. Privirea nu pune stăpînire pe imagini, ci acestea din urmă pun stăpînire pe privire și inundă conștiința" [7]. Ritmul de scurgere a imaginilor nu lasă loc meditației asupra celor ce se petrec pe ecran; reflecția fiind împiedicată, o anumită stare de pasivitate se poate instala. Analiza particularităților mesajului audio-vizual, a tehnicilor folosite, analiza condițiilor și a modului de a percepe în situația audio-vizuală, indică că ecranul are o putere de sugestibilitate aproape fiziologică asupra spectatorului și îl face deosebit de vulnerabil pentru tot ceea ce promovează. Concentrarea intensă și exclusivă a spectatorului asupra a ceea ce se petrece pe ecran și în special asupra eroilor dă naștere fenomenului de empatie, fenomen psihologic complex, dar încă insuficient studiat, după cum arată G. Mialaret [8]. După A. Michotte (citat de Mialaret), fenomenul de empatie se manifestă atunci cînd spectatorul unei acțiuni executate de către o altă persoană o trăiește el însuși într-o anumită măsură și nu se limitează s-o înțeleagă într-un mod pur intelectual, clasînd-o într-o anumită categorie conceptuală.

În condițiile percepției în situația audio-vizuală, de multe ori se produce o segregație practic completă între lumea ecranului și cea a sălii, segregație care se poate manifesta chiar prin dispariția ultimei din orizontul perceptiv al spectatorului (fenomenul de abstracție negativă). E. Fleming, în cartea sa *Televiziunea în educație și instrucție* (Varșovia, 1963), vorbește de fenomenul eliberării de sentimentul realității. Lumea ecranului în acest moment acționează cu toată puterea sa de convingere, spectatorul se identifică aproape cu eroii de pe ecran, cu acțiunile lor, suferă și se bucură alături de ei. Empatia cuprinzînd întreaga sferă emoțională, spectatorul poate încerca sentimente fără legătură cu personalitatea sa obișnuită. Empatia repetată în același sens, la un anumit subiect, sumarea influențelor empatice, poate lăsa urme pe termen lung, ce modifică comportamental, poate modula personalitatea. Unii cercetători [9] vorbesc de „impregnarea cinematografică", influența cinematografiei sau a televiziunii avînd ca urmare modificarea durabilă a conduitei personale și de grup. În același sens vorbea și H. Wallon de influența „universalității filmului", care va duce la o progresivă uniformizare a sensibilității umane [10].

În general, observațiile de mai sus cu privire la influența deosebită a mijloacelor moderne audio-vizuale s-au făcut prin referire la omul adult. S-a impus demonstrarea faptului că, în cazul în care ne referim la copil, fiecare din acești factori care determină eficiența crescută a acțiunii mijloacelor audio-vizuale se află cu mult deasupra pragului de eficacitate în condițiile adulților. Copilul se află în acel stadiu de dezvoltare cînd, ca spectator, este în mod deosebit sugestibil și receptiv. El nu posedă o experiență morală sistematizată, cristalizată în convingeri, care să-i permită să judece toate datele de natură morală

---

[7] Citat luat din Guido Aristarco, *Cinematografia ca artă*, București, 1965, p. 3.

[8] G. Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, UNESCO, 1964, p. 132.

[9] P. Fréour, M. Sérisé, P[illegible] dray, *La „Possession" par [illegible] préliminaire à une étude [illegible] que du cinéma*, „Hygiène ment[illegible] /1959.

[10] H. Wallon, *L'en[illegible] le film.* „Revue internationale [illegible]ilmologie" nr. 5, Tome II, 1949—1[illegible] p. 21.

oferite de mijloacele moderne audio-vizuale, prin raportare la un sistem de valori morale considerat, pe baza căruia să discearnă critic, să refuze sau să înglobeze datele morale respective. Chiar atunci cînd există anumite noțiuni morale ca puncte solide în conștiința copilului, mijloacele moderne audio-vizuale, prin forța lor intrinsecă, pot crea anumite condiții pentru ca ele să fie deturnate, uitate, un alt univers moral infiltrîndu-se insidios. Anumite idei și valori morale exprimate prin sintaxa filmică capătă un relief deosebit. De aceea, copilul se poate desprinde foarte greu de cele ce se petrec pe ecran pentru a le raporta la experiența sa morală, folosește greu „deconectarea" ca mijloc de depărtare de realitatea ecranului, de întrerupere a procesului de comunicare. Cu cît vîrsta este mai mică, cu atît această deconectare se folosește mai rar, arată Zieris Franz în *Die Bedeutung des Fernsehens für Kinder und Jugendliche* (München, 1964). Copilul își însușește foarte ușor atmosfera morală pe care o emană mijlocul audio-vizual respectiv.

Pornind de la presupunerea-premisă că mijloacele moderne existente în societate ar promova numai idei și valori morale pozitive, toți cercetătorii relevă faptul că aceste valori morale pot fi interpretate de către copii, în anumite condiții, într-un sens defavorabil formației lor morale. Această posibilitate de interpretare greșită ține, pe de o parte, de particularitățile înțelegerii copilului, iar pe de altă parte, de natura mesajelor audio-vizuale cu care vin în contact. Copiii nu vin în contact numai cu mesajele audio-vizuale destinate lor. Ei nu pot fi sustrași de sub influența mijloacelor audio-vizuale destinate adulților. Dimpotrivă, după cum arată unele cercetări, acestea exercită asupra lor o atracție deosebită. Copilul este „cufundat", de multe ori, în universul oamenilor mari, fără a fi pregătit pentru aceasta, este introdus în lumea adulților și pus în fața unor realități morale deosebit de complexe, a căror înțelegere adecvată îi este inaccesibilă. Maturizarea afectivă precoce, blazarea, sînt efectul acestui contact descris în presa de toate categoriile și în literatura pedagogică [11].

O anumită dezvoltare intelectuală este necesară pentru a înțelege un film cinematografic sau o emisiune de televiziune în ansamblul său. Copiii mai mici nu înțeleg și de multe ori nu pot urmări ansamblul unui mesaj audio-vizual, ci reține numai elemente pe care le juxtapun. Filmele de aventuri plac copiilor tocmai fiindcă fiecare episod, în majoritatea cazurilor, poartă în el însuși o anumită semnificație deplină, ceea ce nu împiedică de altfel să fie inclus în ansamblul filmului. Aceste particularități ale înțelegerii copilului duc de cele mai multe ori la înțelegerea greșită nu numai a subiectului filmului, ci și a sensului lui moral, cînd acesta e mai complex. Și mijloacele de comunicare în masă tradiționale (cărți, reviste) pun copilul în contact cu valori sociale, morale pe care uneori nu le poate înțelege în sensul lor adevărat, însă mijloacele moderne audio-vizuale, datorită capacității lor deosebite de impresionare, datorită faptului că ele conving cu toată forța realității directe, măresc la maximum consecințele negative ale unei astfel de neînțelegeri. Ele pot convinge, pot lăsa urme vii în conștiința copilului, copilul poate duce cu sine în timp, vreme îndelungată, această neînțelegere.

Și particularitățile afectivității copilului, coroborate cu puterea de impresionare mărită a mijloacelor audio-vizuale, duc la o neînțelegere a conținutului

[11] Eck Marcel, *Y-a-t-il un problème psychologique de la télévision?*, „Pédagogie, éducation et culture" nr. 1/1963.
Friédmann, *L'École parallèle*, „Le Monde", 8—9 ianuarie 1966.

vehiculat de acestea. R. Zazzo a arătat că unele filme realizate după povestirile fraților Grimm au asupra copiilor un efect traumatizant incontestabil. Macabrul și monstruosul puse în evidență cu artificii cinematografice au dat naștere la copii la reacții de teamă spectaculoasă, la respingerea întregii acțiuni [12].

Deci, dat fiind caracterul deosebit al acțiunii mijloacelor audio-vizuale, pe de o parte, și particularitățile de vîrstă ale copiilor, pe de altă parte, mijloacele moderne audio-vizuale destinate adulților pot avea uneori asupra copiilor efecte contrare celor care se așteaptă din partea mesajului respectiv (efecte bumerang), influențe nedorite asupra formației lor morale. Dar, toți cercetătorii care supun mesajul audio-vizual unei astfel de analize promovează cu hotărîre, în continuare, un punct de vedere optimist. Influențele nedorite ale acestor mijloace sînt potențiale, ele devin realitate numai uneori, în anumite condiții defavorabile. Afirmarea influenței salutare a acestor mijloace, împlinirea rolului lor major de modelare în sens pozitiv a personalității copilului gravitează în jurul ideii rolului conducător al școlii în raport cu mediul dinafara școlii, care înglobează mijloacele de comunicare în masă, inclusiv mijloacele moderne audio-vizuale (cele nedestinate în mod expres școlii). Ideea aceasta apare în mod explicit în studiile din țările socialiste. Activitatea educativă planificată este chemată să ofere tineretului o scară sănătoasă de valori, să dezvolte spiritul de discernămînt critic față de imaginea audio-vizuală, să combată și să compenseze neajunsurile mijloacelor audio-vizuale existente în societatea modernă, arată Wroczynsky Ryszard [13].

„Răul despre care se vorbește — atîta cît este — nu provine din natura acestor mijloace, ci din lipsa unor metode de folosire a lor. În această direcție trebuie să acționăm. Și cît mai grabnic", subliniază prof. Stanciu Stoian [14].

Supravegherea urmăririi de către copii a programelor de cinema și televiziune, selectarea programelor în raport cu vîrsta copiilor se cer coroborate cu discuții purtate pe marginea celor vizionate, pentru aprecierea acestora în sensul adecvat, pentru ca nimic din influența pe care o pot exercita din punct de vedere educativ să nu fie lăsat la voia întîmplării, ci totul să fie valorificat. Se realizează astfel nu izolarea copiilor de viață, ci pregătirea lor pentru viață. Pentru combaterea pasivității și a altor consecințe negative care apar în condițiile caracterului deosebit al atracției pe care o exercită imaginea filmică se propune educarea tineretului ca public, educarea capacității sale de a judeca cinematografia și televiziunea ca un mod de expresie artistic, cu mecanisme de influențare specifice. Aceasta înseamnă conștientizarea de către tineri a influenței deosebite pe care o pot exercita mijloacele moderne audio-vizuale asupra lor. Concret, s-a propus introducerea în școli a unor cursuri de cinematografie și televiziune, care să atragă atenția elevilor asupra existenței sociale, spirituale și estetice a acestor mijloace.

Din analiza cercetărilor prezentate mai sus asupra mijloacelor audio-vizuale reiese că :

I. Cercetătorii au părăsit punctele de vedere extremiste, descriptive și au căutat să promoveze un punct de vedere științific.

II. Acest punct de vedere științific a putut fi promovat prin luarea în consi-

[12] *Hygiène mentale et cinéma*, „Hygiène mentale" nr. 1/1956, p. 160.

[13] Wroczynsky Ryszard, *Sredki masowei komunicaciji i wychowanie*, „Kwartalnik pedagogiczny Warszawa" nr. 2/1966, p. 59—73.

[14] Stanciu Stoian, *Un obiectiv important al politicii noastre*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965.

derație și cercetarea analitică a mijloacelor moderne audio-vizuale ca un obiect de studiu ce se cere analizat și din punct de vedere teoretic și din punct de vedere experimental.

III. În studierea mijloacelor audio-vizuale trebuie să se țină cont de o serie de factori, dintre care cei mai importanți sînt :

— componentele și particularitățile mesajului audio-vizual ;

— particularitatea percepției în situația audio-vizuală ;

— particularitățile de vîrstă ale copiilor.

IV. Au fost subliniate rolul pe care îl pot juca mijloacele moderne audio-vizuale în educația tinerei generații și necesitatea acordării unei atenții deosebite din partea educatorilor pentru ca mijloacele moderne audio-vizuale să exercite influența așteptată.

Ansamblul studiilor care dezbat problema valorii educative a mijloacelor moderne audio-vizuale demonstrează că acestea pun în fața realității educative mari probleme, care se cer studiate și soluționate cu toată atenția. Copiii trăiesc într-o lume de adulți în care mijloacele moderne audio-vizuale ocupă un loc important și nu pot fi separați de ele.

VIRGINIA CREȚU

Folosirea televiziunii în școala din R. F. a Germaniei

Deși R.F. a Germaniei nu se numără printre primele state în care a fost utilizată televiziunea în scopuri școlare, totuși cei cîțiva ani de expectativă au fost compensați prin dezbaterea problemelor teoretice care au premers dezvoltării rețelei televiziunii școlare din ultima vreme. De altfel, este caracteristic faptul că extinderii diverselor forme de aplicare a televiziunii în viața școlii îi premerge o largă dezbatere teoretică asupra locului, rolului și mai cu seamă a efectului ei în procesul instructiv-educativ. În arena dezbaterii s-au resimțit numeroase tendințe, dintre care două se situează pe poziți diametral opuse : adepții televiziunii „totale", menite să înlocuiască chiar pe educatori și pe profesori, iar alții refractari introducerii ei în școală, văzînd în televiziune nu numai un pericol de natură didactică, prin faptul că transformă pe elev într-un „receptor pasiv", dar chiar un factor care îi periclitează însăși dezvoltarea fizică și psihică a acestuia.

Pe măsura perfecționării utilizării televiziunii în scopurile școlare și a dobîndirii unei experiențe mai ample, „teoria televiziunii școlare" se conturează corespunzător rolului de seamă ce îi revine între mijloacele pe care tehnica modernă le oferă pentru continua perfecționare a acțiunii de educare și instruire a tinerei generații.

În momentul de față, în R. F. a Germaniei televiziunea ocupă un loc deosebit de important în viața culturală și educativă, dispunînd de o vastă rețea de televiziune cu două programe la nivel național, alimentate de 9 organisme regionale care au o durată de emisie de circa 45 de ore săptămînal. Numărul de televizoare la 100 de locuitori era în 1963 de 15,3, față de 9,3 cît era media în Europa [1]. Evident, acest procent a

[1] *L'information à travers le monde — presse, radio, télèvision, film*, UNESCO, Quatrième édition, Amsterdame, 1966, p. 290, 293—294, precum și p. 39.

crescut și mai mult în ultimii ani, datorită și industriei proprii de aparate binecunoscute pe piața mondială.

Introducerea televiziunii în viața școlii nu s-a făcut pe aceeași scară proporțională nici în timp și nici în spațiu, ca de pildă în Statele Unite ale Americii sau în Anglia, deși condițiile obiective care ar fi putut-o reclama erau oarecum similare. Se cunoaște faptul că Germania a fost prima țară din Europa care a organizat încă din 1924 emisiuni de radio pentru școală, însă în folosirea televiziunii pentru scopurile didactice se manifestă și mai persistă încă o anumită rezervă. „Televiziunea școlară poate avea numai atunci justificarea sa cînd va reprezenta altceva decît filmul"[2]. Și acest lucru trebuia demonstrat. E adevărat că încercări izolate de aplicare a televiziunii în școală, cum a fost cea din școala primară din Sehnde (Hannovra), au început încă din 1951 (datorită inițiativei particulare). A fost însă necesar să mai treacă cîțiva ani pînă ce în 1958 s-a întrunit la Arnoldsheim din Taunus prima reuniune a pedagogilor și specialiștilor în televiziune spre a dezbate problema televiziunii școlare. Prof. Paul Heimann, de la Institutul pedagogic din Berlinul apusean, a prezentat atunci tezele sale „proteledidactice", avînd ca oponent pe prof. de pedagogie de la Universitatea din Tübingen — Andreas Flitner[3]. Dacă pentru folosirea televiziunii în școală un puternic argument l-a constituit și lipsa de cadre didactice ,un argument major împotriva introducerii ei a fost tocmai acela că despersonalizează procesul de învățămînt prin absența profesorului. Iată de ce Paul Heimann — în studiile sale inițiale și mai ales, în *Televiziunea școlară în spațiul instrucției germane?*[4] — după ce discută argumentele pro și contra televiziunii școlare, ajunge la concluzia „că în nici un caz televiziunea nu-l îndepărtează pe profesor din clasă. Ea are nevoie de el în interesul său propriu... Ocupație comună a elevilor și profesorilor, cu asemenea date obiective cum le prezintă emisiunile, poate provoca momente de tensiune didactică deosebit de fructuoase, care sînt mult mai stimulatoare pentru învățămînt decît impunerea autorității subiective a profesorului"[5]. De altfel, Heimann se dovedește a fi un pedagog rezonabil în aprecierea mijloacelor „mass media"* pentru educație, în care televiziunea ocupă un loc deosebit.

O dată începute experimentările izolate, ca și discuțiile în jurul aplicării televiziunii în școală, Franz Reinholz reușește, în 1960 să obțină asentimentul oficialității și subsidiile necesare pentru organizarea unui experiment sistematic, de largi proporții, privind televiziunea școlară. Acest experiment a fost realizat de Norddeutscher Rundfunk, în 1962, cu 1 866 de clase, avînd un efectiv de 41561 de elevi, din care 66% din școala primară, 21% din școala medie și 13% din școala medie superioară". Datorită acestei acțiuni, Franz Reinholz este considerat inițiatorul și în același timp întemeietorul televiziunii școlare vest-germane. În același timp cînd Reinholz își organiza experimentul său, Heinrichs Heribert primește însărcinarea din partea forurilor de conducere ale învățămîntu-

[2] Heribert Heinrichs, *Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik*, ed. a VII-a, Ed. F. Kamp Bochum, 1965, p. 208.

[3] Heribert Heinrichs, *op. cit.*, p. 208.

[4] Paul Heimann *Schulfernsehen im deutschen Bildungsraum?* „Rundfunk und Fernsehen" 1/1961, p. 11.

[5] Paul Heimann, *idem*, p. 12

* Termenul „mass-media" poate fi tradus prin „medii de masă", înțelegîndu-se totalitatea mijloacelor moderne de comunicare de masă.

[6] Heribert Heinrichs, *Roboter vor der Schultür?*, Ed. F. Kamp Bochum, p. 71.

lui din landul Niedersachsen să se ocupe de didactica televiziunii școlare și organizează și el, în 1964, la Hannovra, primul experiment de televiziune școlară internă.

Ca urmare a acestei munci de pionierat, televiziunea școlară vest-germană a trecut în ultimii ani din faza experimentală în faza aplicării ei în viața școlii. La aceasta au contribuit în afară de pedagogii citați și alții, între care amintim pe K. F. Wagner, Horst Wetterling, Hertha Sturm, Gerhard Maletke, Gerhard Lanius, Fritz Stückrath etc.

E firesc că în dezvoltarea televiziunii școlare din R. F. a Germaniei s-a ținut cont de experiența altor state, ca și de rezultatele propriilor încercări.

Înainte de a trece la discutarea problemelor aplicării televiziunii în învățămînt, considerăm util să arătăm că în problema generală „televiziunea și copilul" s-au făcut studii menite să precizeze regimul urmăririi emisiunilor fără efecte dăunătoare asupra dezvoltării copiilor. Se știe că televiziunea imobilizează pe copii în fața ecranului, fapt ce duce la consecințe dăunătoare în dezvoltarea normală a acestora. Cît timp pot urmări copiii emisiunile fără consecințe dăunătoare? Față de 20—23 de ore săptămînal cît stau la televizor copiii de 11 ani americani (S.U.A.), sau de 14—16 ore cît stau cei englezi, respectiv 12—13 ore vara și 14—15 ore iarna cît stau cei din R. F. a Germaniei, pedagogul Heinrichs Heribert face următoarele recomandări: copiii sub 7 ani să fie principial excluși de la emisiile de televiziune, chiar dacă pentru ei se organizează asemenea emisiuni. Copiii între 7 și 10 ani pot urmări cel mult 1—2 emisiuni, dar nu mai lungi de 30 de minute. Copii între 10 și 14 ani pot participa la emisiuni, dar sub controlul părinților în privința duratei și a programului, în așa fel ca emisiunile să nu dăuneze regimului de somn și de odihnă al copilului [7]. Deși recomandarea autorului cu privire la durata vizionării pentru copii pînă la 10 ani se bazează pe concluzii științifice, nu avem date din care să reiese în ce măsură este practic respectată în propria sa țară. Din moment ce copiii pot urmări săptămînal cel puțin un film de două ore, fără ca aceasta să le aducă prejudicii, considerăm că timpul atribuit emisiunilor televiziunii poate fi dublat pentru cei de la 7—10 ani și poate fi prevăzută o oră pe săptămînă pentru cei de la 5—7 ani.

În ceea ce privește selecția programului, sîntem întru totul de părerea autorului citat că nu trebuie lăsată numai la latitudinea micilor telespectatori. Cu atît mai mult cu cît în Europa apuseană și mai ales în Statele Unite ale Americii programele televiziunii nu sînt controlate de stat, strecurîndu-se adesea emisiuni ce pot avea influențe nefaste asupra educației tineretului [8]. Mijloacele „mass-media" de influențare duc la „pustiirea cîmpului de învățămînt", dacă nu sînt luate sub scutul pedagogic.

Sub aspectul modului de organizare și de folosire a televiziunii pentru scopurile școlii, Heinrichs reduce diversele sisteme existente în lume la 4 forme:

1. *Televiziune publică pentru școli* (das öffentliche Schulfernsehen), pe care o produce și o emite o instituție de emisie publică. Televiziunea școlară din Anglia și din Franța sînt exemple pentru această formă. Ea a fost folosită și în emisiunile experimentale de televiziune școlară ale stației Norddeutscher Funk în 1961/1962.

2. *Televiziune publică școlară* (das Schulöffentliche Fernsehen), pe care o pregătesc școlile, instituțiile de învățămînt superior și universitățile pentru raioanele lor școlare proprii, denumită la americani „Open-Circuit-Television".

[7] H. Heinrichs, *op. cit.*, p. 22.
[8] H. Heinrichs, *op. cit.*, p. 21.

În Statele Unite ale Americii, funcționează numeroase stațiuni ale instituțiilor de învățămînt superior, care sînt racordate la National Educational and Radio Center.

3. *Televiziunea școlară internă* (das schulinterne Fernsehen), numită în Statele Unite „Closed-Circuit-Televizion", pe care o produc școlile în sălile lor de clasă sau într-un studio propriu, prezentînd materia de învățămînt conform programei, pentru nevoile învățămîntului propriu și pe care o emit claselor paralele sau școlilor învecinate.

4. *Televiziunea internă de clasă*, pe care o folosește profesorul în timpul lecției, conectînd camera de luat vederi cu televizorul clasei, în scopul de a multiplica și întări mijloacele de intuire în clasă [9].

Am ținut să precizăm cele patru forme de televiziune școlară, care în fond se pot reduce la două, în funcție de sursa de producere și de emisie:

— stațiunea de televiziune publică care are și emisiuni pentru școală și

— stațiuni de televiziune proprii ale instituțiilor de învățămînt, ce emit pentru un număr mai mare de școli sau numai pentru școala proprie, respectiv pentru nevoile clasei.

În legătură cu televiziunea pentru nevoile școlii, s-au dus și se mai duc discuții atît în R. F. a Germaniei, cît și în alte țări. În primul rînd, se ridică întrebarea dacă școala are nevoie de un nou mijloc intuitiv? Sînt pedagogi care consideră că „școala poate exista și fără televiziune" [10] și între aceștia se numără chiar întemeietorul televiziunii școlare vest-germane, Franz Reinholz, care vedea rolul ei limitat doar la instrucția politică, la științe naturale și la geografie. Această apreciere a făcut-o Reinholz la începutul aplicării televiziunii în școală. Experiențele ulterioare i-au dovedit și lui că în fiecare domeniu, la fiecare obiect de învățămînt, televiziunea poate aduce importante contribuții la sporirea eficienței predării. Televiziunea nu trebuie considerată ca un simplu mijloc intuitiv. „A așeza televiziunea școlară alături de alte mijloace auxiliare ale școlii, înseamnă a nesocoti structura, proporția și independența efectelor sale didactice complet noi" [11]. Televiziunea școlară reprezintă o anumită împletire a altor mijloace de învățămînt folosite pînă acum dar pe o treaptă superioară [12]. Spre a putea înțelege mai bine poziția adversarilor televiziunii școlare, respectiv a susținătorilor ei pentru nevoile învățămîntului, Heinrichs, sintetizîndu-le, reliefează și poziția sa:

1. *Argumente împotriva televiziunii școlare:*

— lipsa cadrelor didactice care să stăpînească didactica, metodica și practica acestui mijloc tehnic de învățămînt, acestea urmînd să fie pregătite;

— R. F. a Germaniei dispune de cele mai bune instituții pentru producerea filmelor didactice, a diafilmelor, a benzilor de magnetofon ș.a. a căror mînuire este mult mai ușoară, sub aspectul timpului, decît mînuirea televiziunii;

— școala urmărește o instrucție intensivă, selectivă și exemplară, în timp ce televiziunea oferă o informare extensivă, caracterizată prin bogăția de fapte; e adevărat că școala urmărește principiul actualității, dar nu consideră informația actuală ca o misiune a ei;

[9] Vezi Heribert Heinrichs, *Roboter vor der Schultür?*, p. 24—25.

[10] H. Heinrichs, *Roboter vor der Schultür?*, p. 28

[11] H. Heinrichs, *idem*, p. 58

[12] Gehrisch Harald, *Das moderne Unterrichtsmittel Schulfernsehen*, „Pädagogik" 11—12/1966, p. 1016, precum și A. M. Gelmont și D. I. Poltorak, Televiziunea în instrucția școlară, Ed. Academiei de științe pedagogice, R.S.F.S.R., Moscova, 1963.

— televiziunea distruge raportul dialogal dintre profesor și elev ;

— mijloacele „mass-media" sprijină poziția conformistă, fantezia elevului este limitată, iar activitatea sa este înăbușită la minimum făcînd loc unei comportări receptive în care se prezintă o realitate falsificată, decupată — elevul nu vede cu ochii lui, ci este făcut să vadă cu ochii altuia ;

— își face loc o uniformitate nimicitoare a formelor de predare și învățare, subiectivitatea binefăcătoare a persoanei profesorului este înlocuită printr-o monotonie cenușie a unei obiectivități problematice a ecranului și prin uniformitatea didactică ; emisiunile de televiziune școlară acționează ca matrițe ce duc la stereotipizare.

H. Heinrichs, ca și Paul Heimann, arată că o bună parte din argumentele de mai sus au fost folosite împotriva introducerii radioului și a filmului în școală. În schimb, argumentele utilizate pentru introducerea acestora, sînt completate de televiziunea școlară în mod hotărîtor.

2. *Argumente pentru introducerea televiziunii în școală :*

— se știe că o cerință legitimă a muncii instructive o constituie *actualitatea* și referirea la prezent, pe care nici unul din mijloacele folosite pînă acum în școală nu o poate satisface mai bine ca televiziunea ;

— didactica modernă reclamă ca pe lîngă prezentarea materialului luat drept exemplar să fie asigurate continuitatea și informația extensivă ;

— universalitatea posibilităților sale de cuprindere face cunoștințele atractive pentru orice obiect de învățămînt ; în același timp, televiziunea oferă înmănuncherea necunoscută pînă acum a metodelor de demonstrare intuitivă. Ochiul camerei de luat vederi privește pînă în amănunt, prinde cele mai complicate procese, iar microfonul sesizează și sunetul abia perceptibil ;

— instrucția modernă este instrucția de masă, iar televiziunea permite școlii de a prezenta anumite teme de valoare universală unui număr cît mai mare de elevi ; iată de ce televiziunea trebuia inventată, dacă n-ar fi existat ;

— televiziunea școlară înseamnă educație pentru mediu social, exercițiu de orientare pentru tînărul spectator ; ea devine cîmpul de exercițiu pentru situații critice de viață ;

— prin televiziune școlară sînt ajutate școlile lipsite de material didactic ; ea înlocuiește filmul didactic care e mult mai costisitor și este supus unei rapide învechiri, în timp ce televiziunea prezintă ultimele realizări din toate domeniile [13]. Față de aceste argumente, Heinrichs concluzionează : „A bagateliza televiziunea sub aspect pedagogic înseamnă sinucidere didactică". [14] Dar și el, ca și alți pedagogi germani, consideră că televiziunea școlară nu se poate dispensa de profesor. Ea este o parte componentă, integrantă, organică, a învățămîntului modern.

Dintre formele de televiziune pe care le-am menționat, pedagogii vest-germani au experimentat inițial televiziunea publică pentru școală *. Prin intermediul lui Norddeutscher Rundfunk au fost pregătite și emise în 1962 un ciclu de 6 teme, din care două cu conținut social, o piesă de teatru și trei cu conținut științific. Emisiunile s-au adresat elevilor din clasele V—XI, în mod diferențiat după conținut și clasă, cuprinzînd 1 866 de clase cu 41561 de elevi. Cadrele didactice pre-

[13] H. Heinrichs, *Roboter vor der Schultür?*, p. 29—31.

[14] H. Heinrichs, *op. cit.*, p. 18.

* Prin introducerea televiziunii, respectiv a mijloacelor audio-vizuale în învățămînt, se preconizează și construirea unui *nou tip* de școală, în forma poligonală, cu pereți mobili, în centrul căruia să se găsească studioul. (Vezi schița de la sfîrșitul articolului).

zente la aceste emisiuni au constatat că elevii au urmărit emisiunile cu concentrare, participare intensă, simțind nevoia unor discuții și luări de poziție personale. De altfel, teama că dispare prin televiziune relația de dialog, atît de importantă în procesul de învățămînt, a putut fi compensată prin discuțiile cu elevii a căror necesitate o simțeau și cadrele didactice.

Care a fost atitudinea cadrelor didactice față de aceste emisiuni? Din cei 1 866 de profesori, 93% au socotit că sînt un ajutor deosebit de important în munca instructiv-educativă. Numai 7% din pedagogii participanți au respins un program permanent de televiziune pe următoarele considerente:

a) televiziunea poate fi numai atunci utilă învățămîntului cînd va putea fi completată cu filmarea emisiunii, dînd astfel posibilitatea de a se reține pe peliculă anumite fragmente ale emisiunii, spre a se putea reveni asupra lor ori de cîte ori o va cere procesul de învățămînt (adică ceva similar cu banda de magnetofon la emisiunile de radio pentru școală);

b) alți pedagogi și-au manifestat atitudinea negativă față de televiziune, pe considerentul că reprezintă o supraexcitare optică a elevilor;

c) ultimii din grupa adversarilor televiziunii susțin că se accentuează, prin televiziunea școlară, uniformitatea ucigătoare, cu efectele ei mai evidente la obiectele umaniste [15].

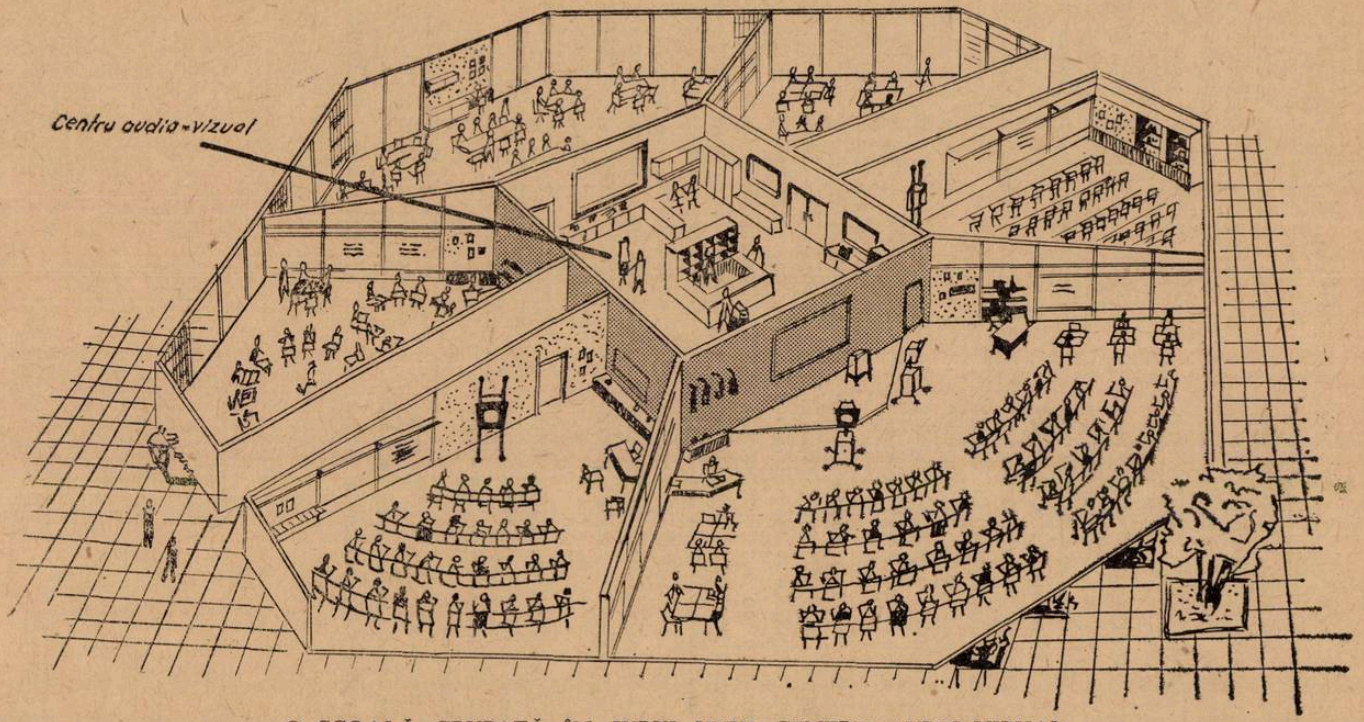
Cum vedem, o parte din aceste argumente negative țin de perfecționarea tehnică a emisiunilor, prin îmbinarea acestora cu filmarea, fapt ușor realizabil; cît privește celelalte două argumente și acestea pot fi înlăturate prin perfecționarea „didacticii televiziunii școlare", problemă în curs de rezolvare. Majoritatea cadrelor didactice vest-germane se pronunță favorabil pentru utilizarea televiziunii, exprimîndu-și „scala dorințelor" așteptată de la posturile de emisie publică pentru nevoile școlii. În această privință, în ordinea frecvenței cererilor se situează: jurnal săptămînal pentru școală (cu actualități politice, economice, tehnice și sportive), apoi experimente din domeniul științelor naturii, prezentări geografice, de istorie, piese de teatru și recitări de poezii, muzică, limbi străine, aspecte din viața profesională și de muncă etc.

Deși televiziunea școlară este în această țară încă în bună parte în faza experimentală, rezultatele obținute aici, ca și în alte state, atestă că ea va fi unul din mijloacele de bază ale viitorului apropiat pentru sporirea eficienței învățămîntului.

---

[15] Heribert Heinrichs, *Roboter vor der Schultür?*, p. 73—74.

Conf. univ. dr. IOSIF ANTOHI



O ȘCOALĂ GRUPATĂ ÎN JURUL UNUI CENTRU AUDIO-VIZUAL
(reprodus după Heribert Heinrichs, *Roboter vor der Schultür?* pagina 41)

Psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale în prima treaptă a învățămîntului

Lucrarea semnată de prof. G. Mialaret * este — după relatările autorului — rodul unor cercetări de lungă durată. Ele au avut ca moment principal de confruntare a opiniilor și a rezultatelor seminarul ținut la Caen între 3—12 mai 1962. Participanții la acest seminar sînt și principalii coautori ai acestui raport, așa cum îl numește cu modestie prof. Mialaret.

Lucrarea impresionează prin caracterul profund științific al descrierii și interpretării cercetărilor, prin analiza multilaterală și variată a fenomenelor. Subiectivitatea, arbitrarul nu-și găsesc locul decît cu acel minim procent inerent oricăror experimente făcute pe material uman. Aprecierea rezultatelor obținute este totdeauna dublată de rezerva omului de știință care știe că ele sînt mereu susceptibile de îmbunătățiri sau chiar de răsturnări totale, aduse de alte cercetări.

În cele 232 de pagini cîte cuprinde volumul se înscriu în afara introducerii (p. 9—13) și a concluziilor generale (p. 199—220) trei capitole de mari proporții, consacrate, primul, cîtorva considerații asupra cercetării științifice în domeniul psihopedagogiei, al doilea, fenomenelor perceptive de bază, al treilea, studiului cîtorva fenomene psihologice de primă importanță pentru studiul de față: empatia, înțelegerea, motivația. Lucrarea se încheie cu o bogată bibliografie (234 de titluri).

În cele cîteva considerații asupra *specificului cercetării științifice în domeniul psihopedagogiei* (p. 15—23), G. Mialaret reamintește formele generale de cercetare tehnică, specifică cercetării psihopedagogice care are ca obiect utilizarea mijloacelor audio-vizuale, precum și dificultățile de ordin psihologic și pedagogic, care se ivesc în procesul cercetărilor și în aprecierea rezultatelor.

Tot în acest capitol, Mialaret explică de ce îmbogățirea științei necesită reconsiderarea unor noțiuni, crearea chiar a unei noi terminologii, corespunzătoare ultimelor descoperiri. Mialaret încheie capitolul referitor la stabilirea normelor cercetării științifice în psihopedagogie relevînd multilateralitatea aspectelor implicate în cercetare, fapt care impune o muncă de echipă cu specialiști din toate domeniile interesate.

Capitolul amplu (p. 25—130) care se ocupă de *fenomenele perceptive de bază*: mediul, obiectul percepției și subiectul, nu le ia în considerație izolate, ci în interacțiunea lor, în întreg procesul care se desfășoară în momentul captării mesajului emis de documentul audio-vizual.

Deși mesajele audio-vizuale constituie obiectul studiului, autorul nu face decît o descriere strict necesară a caracteristicilor celor două tipuri de mesaje, rezervîndu-și cea mai mare parte a acestui capitol pentru considerații de ordin psihopedagogic. Astfel, autorul se oprește

* G. Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré de l'enseignement*, UNESCO, 1964, 232 p.

relativ pe scurt la forma, la modul mai mult sau mai puțin fidel în care mesajul reproduce realitatea, la locul pe care-l poate ocupa mesajul în desfășurarea procesului instructiv, acordînd însă cea mai mare atenție densității, bogăției informației aduse de mesajul auditiv sau vizual. O interesantă dezbatere a problemei relevă atît educatorilor, cît și realizatorilor de mijloace audio-vizuale o serie de date privitoare la eficacitatea acestora, privitoare la corelația care se stabilește între densitatea obiectivă (numărul informațiilor) și densitatea fenomenologică (numărul procedeelor psihice declanșate de fiecare informație, în legătură directă sau indirectă cu informația respectivă). Această corelație nu constituie însă întotdeauna o garanție pentru valoarea instructiv-educativă a mesajelor, deoarece la rîndul ei este în funcție de însușirile pozitive sau negative ale subiecților (imaginație sau lipsă de imaginație, participare intelectuală-afectivă sau pasivitate etc.). De asemenea, vîrsta subiecților, aportul social al grupei etc. de care educatorul trebuie să țină seama, pot adăuga proceselor individuale o serie de elemente suplimentare. Raportul dintre densitatea obiectivă și cea fenomenologică mai trebuie considerat și din punctul de vedere al naturii documentului: științific, artistic etc.

Mialaret consideră că se poate stabili o valoare absolută a densității informației oricărui mesaj cu ajutorul unor experimente, încheiate pe bază de statistică.

A doua caracteristică a structurii mesajului — modul de prezentare a elementelor sale constitutive — este analizată de pe o poziție oarecum opusă celei care stă la baza învățămîntului programat. Este știut că acesta se organizează conform unei adiționări logico-succesive a componentelor unei noțiuni, în timp ce Mialaret susține că acest mod de structurare a mesajului nu corespunde caracterului sincretic al percepției, constatat în cursul unor experimente făcute cu o serie de mesaje vizuale.

Problema codării și decodării mesajului este dezbătută pe larg, ea constituind de fapt o preocupare centrală de-a lungul studiului. Astfel, analiza activității perceptive a subiectului sau a subiecților puși în situația receptării unui mesaj audio-vizual duce la concluzia că decodarea perfectă are loc numai în condițiile unei percepții și unei activități intelectuale intense, care împreună contribuie la receptarea și la interpretarea mesajului.

Concluziile de ordin pedagogic, privitoare la construirea și la folosirea mesajelor audio-vizuale pentru copiii de vîrstă școlară mică, mai arată că trebuie luați în considerație ambii poli ai percepției: cel al percepției sincretice și cel al percepției pe părticele („pointilliste"), în funcție de raporturile care se stabilesc între forma și structura mesajului emis. În legătură cu aceasta se discută ritmul activității perceptive propriu copiilor și viteza prezentării stimulilor.

Atît analiza percepției vizuale (p. 66—101), cît și cea a percepției auditive (p. 101—130) se bazează pe o bogată literatură din domeniul fizicii, fiziologiei și psihologiei, aducînd la zi datele necesare cercetării mijloacelor audio-vizuale. Contribuția coautorilor raportului devine acum din ce în ce mai masivă, autorul bazîndu-și de cele mai multe ori concluziile pe experimentele realizate de aceștia. Astfel, din analiza modului de percepție a unei imagini, rezultate dintr-un experiment efectuat de L. Leboutet [1], aflăm date semnificative privitoare la următoarele trei variante: modul de prezentare sau felul documentului (fotogra-

[1] L. Leboutet, *Étude comparative de la perception du positif sur papier et de l'image fixe projetée sur écran*, „Revue internationale de filmologie", vol. 4, nr. 1—2, 1953, p. 39—52.

fie sau imagine proiectată), sexul subiecților care receptează imaginea, conținutul imaginii, și interacțiunea acestor factori (luați doi cîte doi). Două constatări de o egală importanță pentru educator au reieșit clar din acest experiment: în cazul proiecției răspunsurile au tins spre o mai mare omogenitate, însă factorul individual de oboseală a crescut pe măsura duratei proiecției.

Alte aspecte abordate dintre care semnalăm rolul important al dimensiunilor, poziția camerei de luat imagini în raport cu obiectul (poziția așa-zisă obiectivă — dinafara obiectului sau a acțiunii — și poziția subiectivă), percepția mișcărilor, toate constituie tot atîtea probleme noi, nu numai pentru utilizarea pedagogică a proiecțiilor, a filmului, ci și pentru realizarea filmului didactic.

Așa după cum observă și profesorul Mialaret, puține studii contribuie la elucidarea problemelor ridicate în procesul de învățămînt de factorul auditiv. În genere, proporțiile reduse și caracterul general al observațiilor despre fenomenul percepției auditive fac ca acest subcapitol să se prezinte sub așteptările cititorului. În continuare, autorul abordează probleme ale asocierii audio-vizuale, sub forma descrierii unor experimente. Astfel, găsim pe cele realizate de Carpenter și relatate de Nozet [2], care au urmărit îndeosebi densitatea comentariului, forma cea mai potrivită pe care acesta trebuie s-o ia (persoană, mod verbal, diateză), momentul plasării lui în raport cu imaginea. Apoi, sînt expuse rezultatele experimentelor întreprinse de Zankov [3] și o echipă de cercetători ai Institutului de teorie și istorie a pedagogiei al Academiei de științe pedagogice din Moscova asupra interacțiunii dintre cuvînt și imagine în activitatea psihică a copilului, în vederea însușirii cunoștințelor.

Învățării limbilor străine cu ajutorul metodelor audio-vizuale autorul îi consacră doar cîteva pagini, în care el subliniază încă o dată avantajele folosirii magnetofonului, iar pe de altă parte, aduce o serie de argumente, menite să spulbere încrederea nefundată în atotputernicia metodelor vizuale, care, o dată depășită o primă etapă a studiului, devin inoperante.

Ultimul mare capitol al lucrării (p. 131—198) este consacrat unor *complexe aspecte psihologice*, care se înscriu mai mult pe linia viitoare a cercetării metodelor audio-vizuale: fenomenele de empatie și cele referitoare la înțelegere și motivație.

În prezentarea fenomenelor de empatie — care exprimă participarea spectatorului, „trăirea" spectacolului — autorul lucrării se sprijină pe cercetările lui Michotte [4] în ceea ce privește descrierea fenomenului și efectele lui. Articolele publicate și rapoartele pe care d-na Leroy Boussion [5] și R. Zazzo [6] le-au pre-

[2] *Recherches récentes concernant la production et l'utilisation du film didactique*, Saint-Cloud, Centre audio-visuel, 1955, 11 p. (ronéotypé).

[3] L. V. Zankov, *Enseignement oral et enseignement visuel*, Séminaire international sur la psychopédagogie scientifique des aids audio-visuelles dans l'enseignement du premier degré, Caen, 1962. (Document de travail).

[4] A. Michotte, *Causalité, permanence et réalité phénoménale, (Études des psychologie experimentale, Louvain, B. Nauwelaerts, 1962, 609 p.).*

[5] A. Leroy Boussion, *Étude du comportement émotionnel enfantin au cours de la projection d'un film comique*, „Revue internationale de filmologie", vol. 4, 1954, p. 103—123; *Le jeune spectateur et son entourage. Étude des relations interindividuelles observées chez 22 enfants de 4 à 14 ans ou cours de la projection d'un film comique*, „Enfance", vol. 4, nr. 7, 1954, p. 293—316; *De l'inquiétude au rire*, „Enfance", vol. V, 1955, p. 455—483.

[6] R. Zazzo, *Réactions psychologiques de l'enfant devant l'écran* în: M. Thomet; Y. Hebrand, *Le film au service de la première éducation*, Paris, Bourrelier, 1954, p. 26—34.

zentat la seminarul de la Caen aduc date extrem de interesante asupra naturii, variației și volumului reacțiilor emoționale ale copiilor în timpul unor proiecții cinematografice. Dintre problemele înțelegerii, cele mai interesante experimente abordează — unele — posibilitățile delimitării dintre achizițiile intelectuale și factorul emotiv, — altele — dificultățile întîmpinate de copii cu ocazia trecerii de la realitate la fantezie.

Locul redus pe care îl ocupă în acest volum problemele privitoare la înțelegere în psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale este justificat de Mialaret prin aceea că puținele cercetări în această direcție constituie doar premisele unor viitoare experimente. Analizînd problema înțelegerii filmelor fixe (imagine fără sunet) destinate învățării limbilor străine (metoda audio-vizuală CREDIF-Saint Cloud) de către copiii de 7—11 ani, se ajunge la concluzia că unele convenții grafice ridică elevilor dificultăți care le anulează aproape valoarea pedagogică.

În fond, problemele esențiale care rămîn să fie studiate și rezolvate de psihopedagogia mijloacelor moderne vizuale sînt raportul dintre evoluția înțelegerii și specificul filmului (a unei suite de imagini care se supune legilor cinematografice), precum și contribuția filmului în procesul de conceptualizare.

Fără să atingă aspecte strict metodologice, *concluziile lucrării* (p. 199—220) cuprind o serie de învățăminte privitoare la locul, importanța și limitele utilizării mijloacelor audio-vizuale.

Autorul invită pe profesori la o atitudine mai deschisă față de noutățile pe care tehnica modernă le pune la îndemîna procesului de învățămînt, cu atît mai mult cu cît mijloacele tehnice audio-vizuale fac astăzi parte din viața elevilor, contribuie — cu sau fără voia școlii — la formarea lor intelectuală, artistică, morală.

★

Caracterul monografic al lucrării nu ne-a permis decît să facem o sumară trecere în revistă a multiplelor probleme pe care le abordează. Psihologilor, pedagogilor și metodicienilor, acest studiu de sinteză le pune la îndemînă o bogăție de informații aduse la zi, privite critic și prezentate într-o formă care nu va respinge de la consultarea lui nici chiar pe nespecialiști. De aceea, sîntem convinși că acest prim contact pe care-l oferă recenzia de față va fi urmat de o studiere atentă și de însemnat profit pentru cei ce o vor face.

GEORGETA CLARA CHIOSA

Folosirea mijloacelor tehnice în procesul instructiv*

Studiile și cercetările prezentate în această culegere reprezintă o parte din lucrările Institutului de învățămînt general și politehnic, care abordează o serie de probleme actuale referitoare la folosirea mijloacelor tehnice noi în procesul instructiv, cu scopul sporirii eficienței muncii didactice în condițiile creșterii continue a volumului de cunoștințe prevăzute în programele școlare.

Culegerea cuprinde patru părți: 1) *problemele filmului didactic*; 2) *problemele televiziunii școlare*; 3) *imprimarea și reproducerea sunetelor în scopuri di-*

* Sub redacția N. M. Șahmaev, *Ispolzovanie tehniceskih sredstv v ucebnom protesse*, Izvestia Akademii pedagoghiceskih nauk R.S.F.S.R., 1963.

dactice (folosirea magnetofonului în școală); 4) *mașinile de învățare.*

Principalele teze pe care le susțin toate materialele culegerii se referă la faptul că folosirea intensivă a tehnicii în școală nu poate duce la îndepărtarea sau minimalizarea rolului cadrelor didactice în învățămînt, că este necesar ca utilizarea tuturor mijloacelor tehnice în procesul didactic tehnic să se facă respectînd anumite principii și cerințe pedagogice, metodice, că rolul acestor mijloace este nu de a mări volumul de cunoștințe ce trebuie predat, ci de a-i spori accesibilitatea.

Incontestabil că mijloacele tehnice moderne influențează asupra procesului de învățămînt, pe de o parte, în mod direct, în ce privește modul de a privi, de a structura obiectele de studiu și, pe de altă parte, în domeniul schimbărilor din sfera metodelor de predare.

Specificul influenței filmului didactic în procesul învățării, abordat în cîteva studii — *Unele probleme ale teoriei filmului didactic* (de S. I. Arhanghelskii), *Evidența volumului informației științifice în filmul didactic* (E. E. Soloviov), *Particularitățile caracteristice ale construcției filmelor didactice pentru elevii de vîrstă școlară mică* (de N. V. Arnoldt) și *Despre cerințele pedagogice față de filmele pentru școli* (de A. M. Ghelmont) — constă în faptul că fiind accesibil, interesant, îmbinînd intuiția cu cuvîntul, contribuie la înțelegerea mai justă, mai rapidă a cunoștințelor, la fixarea lor mai fidelă în mintea elevilor. Funcția de analiză și sinteză proprie filmului didactic permite prezentarea fenomenelor în mișcare, în dezvoltare, în timp și spațiu, dezvăluind relațiile cauzale și interdependența dintre fenomene. Prezentarea cunoștințelor în imagini vii, uneori tehnicolore, explicațiile date sonor sau în scris, fac ca filmul școlar să producă percepții clare, să asigure transmiterea caracterului științific al cunoștințelor în mod accesibil, să influențeze asupra stării emoționale a elevilor și în același timp să închege într-o formă concisă un volum relativ extins de cunoștințe.

Cercetările referitoare la filmul didactic, incluse în această culegere, demonstrează însă și faptul că folosirea metodei demonstrației filmelor pentru școlari pe fragmente — părți, sau folosirea filmelor de scurt metraj cu un limitat număr de informații științifice, reprezintă unicul mijloc de rezolvare a contradicției ce apare între ritmul rapid de comunicare a cunoștințelor cu ajutorul filmului didactic și capacitatea elevilor de a-și însuși materialul dat. Subliniind unele deficiențe în alcătuirea filmului didactic, cercetările analizează și recomandă măsuri pentru realizarea unei imagini bune, corecte și clare, pentru îmbunătățirea sunetului, a ilustrației muzicale, pentru un comentariu de emisie oral sau scris adecvat, care să fie făcut la obiect în mod viu, nu mecanic, sec, abundent, cu tendința de a reduce posibilitățile gîndirii independente a copiilor și explicațiile necesare ale profesorului. De asemenea, criticîndu-se tendința cinematografică spre subiecte cu „efect emoțional", cercetările arată că subiectul filmului didactic trebuie neapărat să servească sarcina de cunoaștere.

Asupra rezultatelor procesului de învățămînt o influență tot mai mare a început să aibă televiziunea școlară. Despre sarcinile pe care le ridică folosirea ei în scopuri didactice ne vorbesc cercetările și studiile următoare: *Discutabil și incontestabil în problema televiziunii în școală* (A. M. Ghelmont), *Folosirea T.V. în predarea istoriei* (D. I. Poltorak),

T.V. și dezvoltarea vorbirii elevilor (L. P. Pressman), *Experiența folosirii emisiunilor T.V. la fizică* (V. A. Gringanz), *T.V. școlară cu circuit închis* (M. I. Grinbaum), *Folosirea T.V. în procesul de învățămînt* (V. N. Glebov).

Concluziile acestor cercetări se referă la faptul că T.V. poate fi folosită ca izvor suplimentar de cunoștințe, ca un mijloc auxiliar de sporire a eficienței activității instructiv-educative, la faptul că T.V. nu trebuie opusă sistemului tradițional de predare pe clase și lecții și nu trebuie să ducă la ideea îndepărtării masei cadrelor didactice de către un grup specializat de profesori de televiziune. Desigur, folosirea cu bune rezultate a T.V. la diverse obiecte de învățămînt presupune elaborarea unei metodici specifice și o perfecționare a calificării profesorilor respectivi. Experiențele relatate demonstrează contribuția T.V. la însușirea cunoștințelor din diferite domenii de către elevi, avantajele folosirii T.V. cu circuit închis în școală și influența emisiunilor T.V. asupra dezvoltării gîndirii și limbajului elevilor. Studiul referitor la limbaj face o serie de propuneri interesante. Dintre acestea citățm : compunerile făcute acasă asupra unor filme sau spectacole vizionate, expunerile-descrieri pe marginea unor filme T.V. scurte, continuarea în scris a acțiunii văzută la T.V., caracterizarea personajelor și compunerea tematică, lucrări privind sesizarea deosebirilor dintre punerea în scenă a unei opere literare și opera însăși etc. Am menționat aceste procedee pentru că, pe lîngă contribuția la dezvoltarea limbajului, ele reprezintă și o cale de exercitare a elevilor în ceea ce privește orientarea interpretării de către ei a celor văzute.

Dar la dezvoltarea limbajului și la însușirea limbilor străine în școală o contribuție mai accentuată o aduce tehnica imprimării și reproducerii sunetelor. Cercetările prezentate în culegerea de față — *Folosirea imprimării la magnetofon pentru învățarea și înțelegerea limbii engleze vorbite în clasele V—VI* (L. D. Tesarskii), *Dezvoltarea deprinderilor de înțelegere a limbii vorbite la lecțiile de limba engleză cu ajutorul imprimărilor la clasa a VII-a* (T. N. Dobronravova) și *Cerințele de bază față de magnetofonul școlar* (N. M. Șahmaev) — confirmă necesitatea unor imprimări pentru școală care să asigure o pronunție corectă și clară, proprie celor pentru care limba engleză este limbă maternă. Subliniindu-se faptul că uneori absolvenți care au avut note bune la limba străină în timpul școlii nu s-au putut înțelege cu persoane de peste hotare în limba acestora, se accentuează nevoia înregistrării unor voci diferențiate, cu un ritm mediu de 100—110 cuvinte pe minut, a unor voci de femei, bărbați, copii, precum și realizarea unor imprimări variate : fonetice, cu îmbinări de silabe și cuvinte compuse, cu diferite texte, dialoguri, întrebări, versuri, ghicitori-glume, cîntece. Pentru însușirea mai rapidă și mai temeinică se recomandă îmbinarea percepției auditive cu cea vizuală, prin folosirea pe lîngă magnetofon a unor tablouri, diafilme, filme etc.

Preocupările mai recente în domeniul pedagogiei și, ciberneticii fac obiectul următoarelor comunicări : *Despre tratarea cibernetică în cercetarea folosirii mijloacelor tehnice în învățămînt* (E. E. Soloviova), *Eficiența textelor pentru citirea sintetică și procentul optim al unui lexic necunoscut* (V. A. Kondratieva), *Construcția școlară — Repetitor 1* (L. N. Landa și S. P. Hlebnikov), *Activitatea programată de laborator cu autocontrolul acțiunii elevilor* (M. I. Zaicik). Toate aceste comunicări susțin avantajul mașinilor de învățare, care permit un control asupra diferitelor operații de gîndire săvîrșite de

elev pas cu pas, își aduc aportul la dezvoltarea activității independente a elevilor și la economisirea timpului pentru învățătură.

Contribuția lucrării respective la elucidarea temei propuse este de reținut. Totodată însă, după cum înșiși autorii recunosc, au rămas multe probleme încă nerezolvate. Dintre acestea amintim: clarificarea relației elev-tehnică cu ajutorul unor cercetări de psihologie asupra limbajului interior al copilului, raportul dintre mijloacele tehnice și activizarea metodelor de predare, diferențierea instrucției față de diferiți elevi, concordanța activităților din clasă cu cele extrașcolare, folosirea mijloacelor tehnice în întregul lor sistem complex, principiile dozării timpului lecției între folosirea mijloacelor tehnice și munca profesorului etc. La acestea adăugăm și părerea că cercetarea influenței și eficienței folosirii mijloacelor tehnice în procesul instructiv — nu se poate rupe de latura educativă a acestei acțiuni.

GHEORGHIȚA FLEANCU

L'information à travers le monde — presse, radio, télévision, film*

S-a înscris în conștiința contemporaneității nobilul efort al organizației UNESCO de-a promova bunurile de cultură și civilizație pe toate meridianele globului, într-un spirit de colaborare internațională. Prin țelurile activității sale, UNESCO însumează cele mai nobile idealuri de pace și progres social, iar prin conținutul său organizația și-a dobîndit prestigiul unui înalt for de cultură. Materialele publicate de UNESCO au valoarea de documente ale epocii. Cartea de care ne ocupăm, la a V-a ediție, ne oferă într-o perspectivă panoramică imaginea civilizației contemporane în ceea ce are ea mai reprezentativ: răspîndirea mijloacelor moderne de informație. Ea e o pledoarie pentru știință și progres, dar în același timp un aspru rechizitoriu, pe care istoria îl va consemna ca atare, împotriva unor stări de lucruri care atestă în fapt contradicțiile civilizației contemporane. În epoca în care mijloacele tehnice de comunicație realizează informații de la distanțe cosmice, epocă în care radioul și televiziunea au devenit bunuri de larg consum, există „aproape două miliarde de oameni răspîndiți în peste 100 de țări și reprezentînd 70% din populația mondială, care nu dispun încă de mijloace de informație suficiente; ele n-au nici măcar minimul definit de UNESCO într-un studiu întreprins la cererea Organizației Națiunilor Unite: 10 exemplare de cotidiene, cinci receptoare de radio și două locuri de cinema la 100 de locuitori" (Préface).

Statisticile prezentate pe continente și țări, fără schițarea nici unei manifestări afective, sugerează cititorului numeroase întrebări, ansamblînd aritmetica realităților prezentate în noi raporturi cauzale. Cum de s-a putut ajunge la asemenea stări de lucruri ca cele prezentate în lucrarea respectivă?

* *L'information à travers le monde — presse, radio, télévision, film*, U.N.E.S.C.O. ed. a IV-a, 1966.

Reținînd din lectura cărții datele referitoare la procentul știutorilor de carte de pe glob, statistic situația se prezintă astfel : ,

Continentul	Număr de state	PROCENTE DE ANALFABEȚI										
		0—1	1—10	10—20	20—30	30—40	40—50	50—60	60—70	70—80	80—90	90—100
Africa	46	—	1	—	—	2	1	3	6	12	6	15
America de Nord	29	—	9	7	4	4	—	2	1	1	1	—
America de Sud	14	—	2	2	3	3	1	2	1	—	—	—
Asia	39	—	1	2	4	2	3	5	3	4	7	8
Europa	36	1	20	7	4	1	1	—	1	—	—	—
Oceania	20	—	9	3	2	1	—	—	2	—	1	2

Dacă din cifrele de mai sus reținem cu sentimentul unei mîndrii continental-patriotice superioritatea culturală a Europei cu procentul cel mai scăzut de analfabeți, nu putem totuși rămîne indiferenți la oceanul de analfabetism și ignoranță care există dincolo de continent. E un bilanț neliniștitor: 25 de țări de pe glob au aproape întreaga populație analfabetă, 15 țări peste 80%, 17 țări peste 70%, 14 țări peste 60% analfabeți. Într-o asemenea stare de lucruri e normal ca Africa să posede 2,2 receptoare radio, 0,1 televizoare, 1,2 ziare și o frecvență de filme de 0,9 la 100 de locuitori, în raport cu Europa, unde există 22,8 receptoare, 9,3 televizoare, 23,9 ziare și o frecvență de filme de 8,6 la 100 de locuitori.

Spicuim din carte cîteva titluri și texte care însoțesc planșele *Comunicațiile erei cosmice* : *Comunicații prin satelit* (p. 57) ; *Jumătatea populației mondiale este analfabetă* (p. 68) ; *Presa, radioul, cinematograful nu sînt la îndemîna tuturor* (p. 70). Cine și cîți se bucură de faptul că Japonia produce 549 de filme de lung metraj într-un an, că globul este împestrițat de agenții de informație, că progresul tehnic deschide noi orizonturi informației ?

Raportînd informația la mijlocul ei tradițional și cel mai răspîndit — presa — cartea pe care-o prezentăm, relevă cu luciditate un cerc vicios, care nu e totuși implacabil. „Africa este regiunea din lume unde tirajul cotidienelor este cel mai puțin ridicat. Rațiunile sînt numeroase, principala fiind poate aceea că presa este aici mai tînără decît în alte părți. Aceasta este regiunea unde procentul analfabetismului este cel mai ridicat : Ea trebuie să importe cea mai mare parte a hîrtiei de ziar și a materialelor .... ziarele trebuie să execute munca de imprimare la mașini vechi ... distribuirea în afara centrelor urbane este foarte grea din cauza lipsei mijloacelor de transport rapide și ieftine" (p. 16—17).

Informația cu mijloace radiofonice a luat o largă răspîndire, în special după 1950. Tranzistorizată și miniaturizată, radiodifuziunea are o penetrabilitate contagioasă, în concurență cu informația scrisă pe care analfabeții nu o pot citi. Facilitatea răspîndirii ei care nu implică mijloace de transport o face accesibilă în casa omului situat la orice distanță de postul emițător. Pe urmele ei, tele-

viziunea se înscrie în depășire atît față de presă, cît și față de cinematograf.

Dezvoltarea tehnicii ne pune la îndemînă mijloace moderne de informație, care ne scutesc de orice efort prealabil pentru a putea recepționa evenimentul difuzat. Dar, caracterul audio-vizual al civilizației moderne ne îndreptățește oare să atenuăm gravitatea analfabetismului? Vom asista la încorporarea valorilor culturale pe cale exclusiv audio-vizuală, fără a mai fi nevoiți să apelăm la toc și hîrtie, la ceasuri de lectură și meditație în bibliotecă? Nu putem răspunde afirmativ la întrebare; analfabetismul rămîne în continuare o racilă a civilizației. Eradicarea lui va crea condiții favorabile extinderii mijloacelor audio-vizuale, vehicul modern al bunurilor de cultură.

Nu poți rămîne indiferent citind cartea de față, care îți dezvăluie o realitate crudă și care te îndeamnă la diferite întrebări. De ce a rămas atît de înapoiată Africa, continent pe care s-a exercitat „misiunea civilizatoare" a colonialismului? De ce țările cele mai înapoiate sînt acele în care exploatarea a acționat cel mai virulent?

Contradicțiile civilizației contemporane aparțin în cele din urmă urmărilor colonialismului, imperialismului. Fără independență politică și economică statele slab dezvoltate nu-și vor putea rezolva nici problemele culturale, ele nu vor putea beneficia de mijloacele tehnice moderne puse în slujba culturalizării maselor. Lupta de eliberare a popoarelor reprezintă din acest punct de vedere calea de acces spre cultură și civilizație. Deși UNESCO n-a intenționat să ne convingă de acest lucru, prin cartea pe care o prezentăm a reușit-o însă într-un mod magistral.

ROMEO DĂSCĂLESCU

Predarea limbilor moderne*

Unul din numerele apreciatei reviste franceze „Cahiers pédagogiques" este consacrat în întregime modernizării învățămîntului limbilor străine și constituie o amplă sinteză a progreselor realizate în acest domeniu pe plan mondial în ultimul deceniu.

Primul capitol, deosebit de dens, prezintă aportul lingvisticii moderne la didactica limbilor străine, subliniind în primul rînd caracterul vocal al limbajului și prioritatea acordată predării orale a limbii. Ideea că limba este în primul rînd un instrument de comunicare orală și că singura ei realitate concretă constă în emiterea și perceperea codului de semnale sonore se reflectă în majoritatea studiilor. Astfel, profesorul G. Métais aduce în sprijinul acestei idei cercetări recente din domeniul electro-acusticii și al psiho-fiziologiei, demonstrînd că benzile de frecvență diferă de la o limbă la alta și că urechea acționează ca un filtru care refuză să perceapă semnalele sonore cu o frecvență inferioară sau superioară celor din limba maternă. De asemenea, sînt conexate experimentele realizate de doctorul Alfred Tomatis care au demonstrat că aparatul auditiv și cel fonator se condiționează reciproc și că o corectă articulare a sunetelor unei limbi străine presupune în prealabil o bună percepere auditivă. Aceste cerce-

* „*Cahiers pédagogiques*", Lyon, nr. 47, aprilie, 1964.

tări sînt astăzi încorporate didacticii limbilor moderne și constituie principiul de bază al predării în primii ani de studiu. De aceea, profesorul André Gauthier condiționează eficiența studiului unei limbi străine de o etapă introductivă de reeducare a aparatului auditiv și fonator care să permită elevilor să-și formeze primele deprinderi de percepere și de articulare a sunetelor limbii pe care o studiază fără ca vreun text scris să altereze acest proces. De altfel, toate metodele moderne de predare prevăd astăzi o etapă audio-lingvală prelungită la 20—50 de ore, în funcție de interferențele posibile între grafia limbii care se predă și sistemul de articulare a literelor în limba maternă. Apare astfel evident, încă din paginile acestui capitol introductiv, rolul pe care tehnicile auditive îl au în procesul de predare și de învățare a unei limbi moderne.

O altă preocupare majoră care se reflectă în cele mai multe articole este aceea a predării și a însușirii mecanismului unei limbi străine, pe linia formării deprinderilor de a înțelege și a vorbi limba care se studiază. În acest sens, studiul semnat de pedagogul Guy Capelle reflectă noile orientări privind *predarea cunoștințelor gramaticale* și aportul pe care lingvistica și psiho-pedagogia îl aduc în sprijinul unui învățămînt mai eficient. Principiul de bază care se desprinde din acest studiu, principiu care revine și în articolele semnate de Jean-Paul Boiral, René Laborderie și André Gauthier, este acela al convertirii în reflexe de vorbire a faptelor de limbă pe baza *practicării orale a structurilor fundamentale*. Mijlocul cel mai eficient de formare a automatismelor îl constituie exercițiile structurale, fundamentate pe distincția dintre contrastele sintagmatice și opozițiile de tip paradigmic, exerciții al căror randament pedagogic va crește în măsura în care ele vor fi sprijinite de tehnicile audio-vizuale moderne. Această orientare nouă privind însușirea cunoștințelor gramaticale implică condamnarea analizei gramaticale și, în mare măsură, a gramaticii normative. Într-adevăr, cum în procesul vorbirii aspectele fonologice, semantice și gramaticale intervin în mod simultan, regulile gramaticale sînt ineficiente, dat fiind faptul că vorbitorul nu are timpul material de a se referi la priceperi, ci trebuie să facă apel la deprinderi de exprimare spontană pe care și le-a însușit ca automatisme.

Numeroase studii din cuprinsul revistei prezintă variate aspecte practice ale tehnicilor audio-vizuale integrate procesului de predare a limbilor străine. De o atenție deosebită se bucură laboratorul lingvistic, această instalație complexă care ocupă un loc important în panoplia mijloacelor audio-vizuale moderne. Articolul central se referă la *tehnica exercițiilor structurale*, la profilul și tipurile lor, și este semnat de profesorul american Morton Celler; poziția adoptată de autor este, evident, aceea a celor mai mulți pedagogi americani care tind să obțină — cu ajutorul substituirilor și al transformărilor — o formalizare a structurilor fundamentale și nu acordă activității din laboratorul lingvistic grija integrării automatismelor în exprimarea elevilor. Este curios faptul că redacția revistei nu a găsit necesar să reflecte și pozițiile pedagogilor europeni cu privire la programarea exercițiilor structurale și la factura lor dialogată.

Celelalte tehnici audio-vizuale se bucură în schimb de o prezentare mai sistematică, autorii articolelor contribuind în mod mai substanțial la integrarea acestor mijloace în practica predării. Un loc central îl ocupă utilizarea *magneto-*

fonului, care, în condițiile priorității limbii orale, tinde să devină un auxiliar indispensabil pentru profesorul de limbi străine. O contribuție prețioasă la didactica folosirii acestui aparat o aduce studiul semnat de Suzanne Escoffier. Concluziile la care ajunge autoarea, după un experiment de mai mulți ani, condiționează utilizarea întregului potențial pedagogic al acestui aparat și sînt astăzi unanim acceptate în lumea pedagogilor. Preluînd ideea că elementele suprasegmentale ale limbajului (intonație, ritm, accente) constituie o pîrghie importantă în studiul unei limbi străine, autoarea afirmă necesitatea folosirii unor vorbitori nativi pentru înregistrările care urmează să facă obiectul exercițiilor de repetare și de imitație, aceasta constituind o condiție esențială pentru formarea unor deprinderi auditive și fonatorii corecte.

Este evident ,așa cum remarcă profesorul Morton Celier în articolul său *Construcția și folosirea modelelor de vorbire (pattern drills)*, că exercițiile structurale constituie un domeniu foarte larg de utilizare a magnetofonului în clasă. Astfel, s-a putut demonstra că succesiunea stimulilor cît și autenticitatea modelelor înregistrate contribuie într-un mod mai eficient — în lipsa unui laborator lingvistic — la formarea automatismelor de vorbire. Înregistrarea acestor exerciții pe bandă cu pauzele respective tinde să devină astăzi procedeul cel mai sigur de asimilare a cunoștințelor gramaticale și de integrare a lor în exprimarea elevilor.

Articolele consacrate tehnicilor audio-vizuale menționează în unanimitate rolul *proiecției fixe* în prezentarea lexicului nou și fac un larg credit *montajului audio-vizual*, prin care se înțelege funcționarea sincronă a magnetofonului și a proiectorului. Un exemplu practic ne prezintă articolul semnat de Raymon Elsass, care descrie metoda folosirii concomitente a diapozitivului și a magnetofonului, cît și rezultatele obținute.

Toți autorii care prezintă metoda montajelor audio-vizuale sincrone insistă asupra necesității unei săli speciale pentru predarea limbilor străine care, în condițiile învățămîntului de masă, are prioritate asupra laboratoarelor lingvistice.

Folosirea *discului* de limbi străine se reflectă fragmentar într-un scurt articol semnat de J. M. Mercadier, care pune în lumină valoarea acestui auxiliar, mai ales în condițiile difuzării lui în masa elevilor. Este evident că spațiul restrîns acordat discului se explică prin faptul că majoritatea profesorilor îl folosesc sub forma copiilor pe benzi magnetice, mult mai ușor de mînuit în clasă, așa că procedeele de folosire a discului sînt de fapt însumate în principiile de utilizare a magnetofonului.

Televiziunea în circuit închis este reflectată într-o dare de seamă asupra unui experiment realizat de două cercetătoare de la Sèvres. Experimentul și-a propus să solicite pe elev în timpul emisiunii atît prin transmiterea unor modele de imitat cît și a unor stimuli, și unele și altele însoțite de imaginile respective. Rezultatele experimentului nu sînt încă edificatoare.

Din tot capitolul referitor la tehnicile audio-vizuale rezultă, în afara aportului specific adus studiului limbilor străine, o serie de avantaje de ordin psihopedagogic. Astfel, se subliniază o creștere a receptivității elevului ca rezultat al creării unui climat de curiozitate, de interes și de concentrare a atenției pe care mijloacele tradiționale n-au reușit să-l promoveze. De aceea, toți autorii subliniază aportul motivațional pe care aceste tehnici îl aduc predării limbilor străine.

MARCEL SARAȘ

„A. V. instruction: materials and methods"

Răspîndirea tot mai mare a mijloacelor audio-vizuale în învățămîntul de pretutindeni a determinat apariția, în diferite țări, a numeroase studii dedicate acestei teme. În S.U.A. o astfel de monografie — care s-a bucurat de suficient succes, de vreme ce a ajuns la ediția a doua — este lucrarea *A. V. instruction: materials and methods (Instruirea audio-vizuală: materiale și metode)** de James W. Brown, decanul Colegiului din San José (S.U.A.), Richard B. Lewis, profesor și șef al serviciilor audio-vizuale de la același colegiu și Fred F. Harclerod, președinte al Colegiului de stat din California.

Deși concepută ca un manual cu pronunțat caracter practic, lucrarea caută să evoce, în linii generale, și complexul de idei care justifică folosirea în învățămînt a mijloacelor audio-vizuale. Autorii pornesc în această privință de la constatarea statistică după care astăzi, în S.U.A., 4—5 ore pe zi din viața fiecărui cetățean sînt dedicate diverselor mijloace de comunicare de masă (mass-media), de la marile cotidiene și digesturi la emisiunile de radio și televiziune. În asemenea condiții, la educația organizată pe care o oferă învățămîntul își aduc o contribuție însemnată și alți factori.

Copilul vine la școală cu experiențele, gusturile și dorințele create de diversele mijloace educative exterioare școlii și pe care învățămîntul nu poate și nici nu trebuie să le ignoreze. Autorii arată însă, în continuare, că nu numai această conformare la interesele elevului — create de viața modernă — justifică folosirea în învățămîntul contemporan a mijloacelor audio-vizuale. Ele sînt indispensabile și prin capacitatea lor de a perfecționa predarea. În fond, activitatea de predare-învățare este un proces de comunicare, ea întrunind cele patru elemente caracteristice ale acestuia, așa cum au fost definite, printre alții, de Wilbur Schramm: o sursă (sau un „codificator"), un mesaj (sau „semnal"), un canal de transmisie și o destinație (sau un „decodificator"). Ceea ce este specific comunicării din învățămînt este faptul că ea trebuie să asigure profesorului posibilitatea permanentă de a ști dacă și cum recepționează elevul mesajul transmis, pentru că numai astfel se poate realiza o comunicare eficace. În predarea realizată prin explicații pur verbale, care pot fi orale sau scrise, există primejdia ca elevii să nu înțeleagă corect mesajul sau să-l înțeleagă în alt fel decît profesorul și manualul, memorizîndu-l fără să-l asimileze. Acestea sînt riscurile a ceea ce în pedagogia americană se numește „verbalism" și pentru a cărui înlăturare este necesar să se creeze o bază perceptuală în comunicarea dintre profesor și elev, ceea ce exclude ori măcar diminuează probabilitatea înțelegerii greșite. Nu e vorba, bineînțeles, de un principiu inedit în pedagogie, dar apariția noilor mijloace tehnice a lărgit în proporții de necrezut posibilitatea respectării lui în procesul de învățămînt. Poate că autorii ar fi trebuit să facă mai net această distincție dintre noutatea mijloacelor și recunoașterea, mai veche, a ideii pedagogice pe care o slujesc ele și care nu aparține pedagogiei americane

* James W. Brown, Richard B. Lewis, Fred F. Harclerod, *A. V. instruction: materials and methods*, Seçond edition, New York — San Francisco — Toronto — London, Mc Graw Hill Book Company, 1964, 592 p. cu ilustrații. (Lucrarea se găsește la Biblioteca centrală pedagogică sub cota III 35.124)

recente, așa cum pare să se desprindă din textul și indicațiile bibliografice ale lucrării. Autorii se simt însă datori să arate în continuare că — dacă predarea excesiv verbală (sau „verbalismul"), pe care de altfel nimeni n-o mai încurajează, este un canal de transmisie insuficient pentru înțelegerea corectă a mesajului —, contrariul ei, adică predarea abuziv audio-vizuală (sau „imagismul"), implică și ea primejdii nu mai puțin grave: eșantioanele prezentate elevilor pot fi prea specifice pentru a îngădui o generalizare corectă, limitînd astfel sfera noțiunilor pe care le ilustrează; (de pildă în cazul imaginilor vizuale, imobilitatea sau durata lor în timp, dimensiunile de reproducere sau lipsa de perspectivă sînt de natură să mistifice realitatea și să ducă la consolidarea unei înțelegeri greșite). Nici această remarcă nu e nouă *în* pedagogie, dar ea trebuie să fie mereu reamintită astăzi, cînd bogăția de mijloace deosebit de ispititoare naște pericolul folosirii lor fără discernămînt. Observația autorilor este deci pe deplin justificată numai că — socotim noi — ar fi fost necesar să fie completată și cu alte obiecții critice, cu atît mai mult cu cît în momentul de față, o dată cu potolirea entuziasmului care însoțește introducerea oricărei tehnici spectaculare, se fac tot mai des auzite glasuri de protest împotriva exceselor audio-vizuale din învățămîntul occidental [2].

Mai interesant este cel de-al doilea argument folosit de autori în favoarea mijloacelor audio-vizuale. Comunicarea realizată prin dreparea verbală are, prin forța lucrurilor, un caracter unilateral, de transmisiune de la profesor la elev; sensul invers nu se realizează decît prin întreruperea ei, care nu se poate produce decît la intervale destul de mari și încă și atunci elevul poate masca neînțelegerea mesajului printr-un efort de memorizare pur mecanică. Tendința învățămîntului modern este însă de a realiza o interacțiune permanentă între profesor și elev, o intercomunicare care să permită celui dintîi să știe la tot pasul cum a recepționat cel de-al doilea mesajul. Este ceea ce se urmărește prin învățarea activă, care în concepția americană echivalează de fapt cu învățarea prin experiență directă: ce face elevul însuși este mai ușor reținut și însușit de el, se transformă mai lesne în atitudini și comportamente, constituie un proces mai firesc de formare. Această idee, de altfel nici ea nouă, stă la baza unor metode foarte la modă astăzi în America, ca, de pildă, metoda „descoperirilor", folosită în științele naturii și metoda „rezolvării de probleme", corespondenta în științele sociale a celei dintîi. Așadar, școala trebuie să ofere copilului posibilitatea de a trece activ printr-un lanț neîntrerupt de experiențe personale, în cadrul cărora el lucrează în relație nu numai cu profesorii, dar și cu ceilalți copii, cu familia, cu colectivitatea, și cu materialul didactic folosit. Ea este chemată, deci, să planifice și să asigure seria cea mai potrivită de ocazii experimentale sau, cum se mai spune, de „situații de învățare", să-i antreneze spre ele pe elevi, să-i îndrume și să-i supravegheze în cursul formării lor pe această cale. Se mai consideră că, prin învățarea activă, conexiunea inversă de la elev la profesor este mai bine asigurată, întrucît ea se exprimă prin comportamente, deci evident. Astfel schițată de autori, această versiune americană a școlii active lasă anumite întrebări fără răspuns. Este mai întîi problema practică a economiei timpului în învățămînt: durata școlarității n-ar permite

[2] Cititorul poate să-și întregească imaginea primejdiilor care însoțesc folosirea nestiințifică a mijloacelor audio-vizuale citind o serie de articole recente, printre care: René Maheu, *Rapport*, în „La pédagogie cybernétique", Paris, 1965, nr. 2, p. 19, Hélène Monod-Cassidy, *The new audio-visual student*, în „The Modern Language Journal", Milwaukee, 1966, nr. 1, p. 15—18.

învățarea prin experiență directă a întregului meterial care se învață astăzi prin metode tradiționale sau mixte, ceea ce a dus în pedagogia americană la concluzia contestabilă a sacrificării unor domenii de cunoaștere în favoarea altora. Pe de altă parte, se pune chestiunea dacă acțiunea elevului poate fi considerată într-adevăr ca un mijloc ideal de realizare a conexiunii inverse. Este de presupus, dimpotrivă, că și comportamentele pot fi simulate, mascînd neînțelegerea mesajului în substanța lui și că, chiar dacă șansele unei asemenea simulări sînt mai reduse, efectele ei sînt mai grave, dat fiind că sînt mai greu de depistat.

Autorii nu rezolvă și nici măcar nu semnalează aceste probleme. În orice caz, principiul învățării prin experiență directă este un bun cîștigat al pedagogiei contemporane și, pînă la urmă, nu mai interesează dacă el poate fi generalizat în măsura preconizată în lucrare. Ceea ce interesează însă este faptul că pentru realizarea lui, cu sau fără excluderea metodelor tradiționale, sînt absolut indispensabile mijloacele audio-vizuale care constituie, dacă nu realitatea însăși, cel puțin un înlocuitor al acesteia în școală, asigurînd astfel crearea atmosferei necesare pentru experiența directă a elevului. Dificultăți considerabile intervin — după cum pe drept cuvînt arată autorii — în justa elaborare a acestor materiale didactice, în planificarea folosirii lor în procesul instructiv-educativ, în introducerea lor cu dibăcie în cadrul lecției, în specularea la maximum a influenței instructiv-educative pe care o produc. Pentru a-i ajuta pe practicieni să rezolve aceste probleme spinoase există două căi posibile: a le pune la dispoziție un cadru psihopedagogic general, așa cum, printre alții, face prof. G. Mialaret[3] sau, mai modest, a le oferi cît mai multe exemple practice. Autorii lucrării prezentate aleg această a doua cale și cea mai mare parte a volumului constă în expunerea sistematică a unor rețete dintre care multe sînt fără îndoială foarte prețioase în viața școlii contemporane. Prezentarea lor aci nu e cu putință, dată fiind extrema lor varietate și caracterul lor strict aplicat.

Ni s-a părut necesar însă să sugerăm cititorului premisele teoretice ale lucrării — premise care rezumă de altfel poziția pedagogiei americane în această problemă — și să-i semnalăm un depozit interesant de soluții practice care merită să fie consultat ca atare.

SANDU LĂZĂRESCU

[3] Gaston Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, Paris, Unesco, Presses Universitairea de France, 1964, 232 p. (Bibliothèque scientifique internationale. Section pédagogique).

Cercetări asupra instruirii programate în revista „Programmed Learning"

În cel de-al treilea an de apariție, revista „Programmed Learning" — organ al Asociației pentru instrucție programată din Marea Britanie — oferă în cuprinsul său rezultatele unor cercetări experimentale, avînd o aplicare nemijlocită în procesul de învățămînt. Materialele publicate încearcă să dea

răspuns multiplelor incertitudini și controverse ce privesc instruirea programată, străduindu-se să-i dea o linie unică și să-i delimiteze sfera de aplicabilitate. În cele de mai jos, ne oprim la cîteva studii semnificative din numerele anului 1966.

O problemă larg dezbătută, care se impune de fapt oricărui programator, este aceea a tehnicii de programare a unui material, precum și a drumului parcurs de un program pînă a putea fi considerat eficient. Un ghid în acest sens încearcă să schițeze K. Austwick în studiul *The Evolution of a Program* (nr. 2). Autorul tratează analitic modul de alcătuire a unui program de algebră, stabilind trei faze de lucru: a) analiza conținutului temei, b) elaborarea secvențelor, c) validarea. Primele două faze comportă cele mai multe dificultăți. Tocmai de aceea programarea trebuie făcută de către specialiști în disciplinele respective, alături de pedagogi, logicieni, psihologi și aceasta cu atît mai mult cu cît „un program reprezintă o comunicare limitată" (p. 73), adică pretinde o concentrare a esențialului prin eliminarea datelor de prisos. Pentru validare se propune administrarea de cîteva ori a programului elaborat unor grupe de elevi și corectarea secvențelor care, eventual, prezintă neclarități. Chiar după integrarea în ansamblul materiei și activităților, rămîne la latitudinea profesorului modul concret de administrare a programului, încadrarea sa în ansamblu — aspect asupra căruia nu se pot da rețete apriori.

Mult disputată, în actualul stadiu de dezvoltare a instrucției programate, este tehnica evaluării eficienței unui program. Pînă în prezent lipsește o metodă generală care să ne permită o apreciere obiectivă a calității programelor; în numărul doi al revistei, patru studii dezbat problema amintită, sub diferite aspecte. Astfel, K. Austwick, în *Validation of Linear Constructed — Response Program*, după ce-și expune rezervele față de instrucția programată, preconizează testarea repetată a programelor, în vederea selectării și ameliorării lor. Totodată, se arată că simpla prelucrare statistică a testelor nu poate da o măsură calitativă suficientă, datorită factorilor multipli care intervin în ansamblul procesului instructiv-educativ. Autorul subliniază că „evaluarea" include în sfera sa nu numai validarea, dar și analiza atentă a conținutului programului (studiul procentului de eroare și al timpului de completare). Cu privire la testele de validare a programelor se observă just că ele sînt confirmate de compararea rezultatelor cu cele ale instrucției clasice.

Studiul *Validation and Testing of Programs*, de J. F. Leedham, insistă asupra analizei conținutului programului, a structurii acestuia, precum și asupra analizei comparative cu alte tehnici de programare. Autorul accentuează că validarea unui program solicită o atenție sporită față de procentul de eroare determinat în mod riguros, adică în condiții care evită copierea anticipată a răspunsurilor de control de către subiecți. În testarea programelor este indicat să se țină seama de următoarele aspecte: a) selecția subiecților să fie adecvată; b) procentul de eroare să evidențieze de fapt un succes; c) rezultatele să fie edificatoare; d) să se ia în considerație evidența timpului necesar studierii programului; e) programul să se mențină pe tot parcursul la un nivel corespunzător de dificultate; f) să fie asigurat conținutul științific al programului. Înaintea validării programului se impune ca programatorii să cunoască vocabularul elevilor, îndeosebi al celor mici. Pentru verificarea programelor, sînt propuse ca etape: testarea inițială cu doi sau trei subiecți, distribuirea programelor în grupe de cîte șase, în localități diferite, astfel ca să cuprindă un număr

mare de subiecți, redistribuirea și verificarea programelor în grupe de 30 de elevi, după revizuirea programelor, și în sfîrșit retestarea programului, cu subiecți asemănători celor cu care s-a inițiat verificarea programului.

Referindu-se la evaluarea inițială, C. S. Blake susține, în articolul *A Procedure for the Initial Evaluation and Analysis of Linear Programs*, ideea proiectării materialului programat unui grup de subiecți, cu ajutorul unui aparat de proiecție, considerînd oportună evaluarea unui program pe părți și nu în ansamblul lui. Programul prezentat într-un ritm corespunzător este rezolvat de către fiecare subiect individual, pe fișe de plastic, clasate apoi în plicuri pe secvențe, fapt ce ușurează revizuirea și evaluarea sa. Un accent deosebit se pune pe analiza unui „test-criteriu". Este argumentată părerea că învățarea programată în grup (prin discutarea secvențelor prezentate, după care urmează formularea individuală a răspunsurilor) scade procentajul de erori. Desigur, în analiza rezultatelor urmează să se aibă în vedere datele pre și post-testului. R. Meddis și Ed. Bowditch (*Program Validation and the Use of Matched Controls*) adaugă la cerințele arătate și necesitatea respectării particularităților de vîrstă, la care se obține maximum de deficiență. În validare — susțin autorii — procentajul de eroare nu este suficient pentru aprecierea programului, deoarece poate fi influențat de numeroase cauze independente de program.

Din studiile menționate, reiese tendința autorilor de a reduce programarea la simpla fragmentare a materialului pe unități mici de informație, fără să se prevadă și operațiile mentale necesare și modul lor de elaborare. Este subestimată analiza din punct de vedere psihologic a programelor, problema fiind tratată numai din punct de vedere statistic. Munca de experimentare nu este însoțită de un efort de reînnoire a conținutului învățămîntului, de modernizare a sa, de încercarea de a găsi noi modele procesului de învățare ca atare. Accentul se pune pe aspectele pur tehnice : validare, testare, revizie etc.

Revista inserează în paginile sale și rezultatele unor studii comparative, de evidențiere a unor particularități ale învățămîntului programat. Aceste studii contribuie la consolidarea bazei teoretice și aplicative a noului sistem printr-o serie de generalizări.

Atenția cercetătorilor este reținută în ultima vreme de ideea aplicării instrucției programate unui grup de elevi. Astfel, în studiul *An Experimental Study of Individual and Group Learning Using a Linear Geometry* (nr. 3), M. J. Sawiris, utilizînd un program linear de geometrie, se ocupă de aplicarea instrucției programate la elevi, atît în mod individual, cît și în grupe de cîte 8 sau 16 elevi. S-au utilizat manuale programate (pentru elevii care studiau individual și cîte doi) și proiecții ale programului (pentru grupurile de 8 și 16 elevi). Rezultatele sînt interpretate în funcție de modul de prezentare a programului, de mărimea și omogenitatea grupului, ajungîndu-se la concluzia că învățarea programată dă rezultate superioare cînd se studiază în doi sau în grupe mici, omogene. Cît privește eficiența prezentării materialului cu aparatul de proiecție pentru un grup, aceasta este condiționată de timpul necesar elaborării răspunsului de către elevi. Autorul nu dă o soluție fermă, ci subliniază necesitatea unor studii viitoare, completate de o analiză psihologică a factorilor ce influențează învățarea în grup.

Plecînd de la observația că în învățarea unei limbi străine intervin unele obstacole — deficitul de timp, absența unei atenții concentrate, a motivației necesare și a continuității în muncă — D. Dungsworth (*Experiences with a Mo-*

dern Language Program (nr. 3) preconizează lărgirea programului de pregătire a elevilor şi intensificarea exerciţiilor în laboratorul de fonetică. De asemenea, evidenţiază transmisibilitatea unei mai mari cantităţi de informaţie prin utilizarea programelor de către elevi în studiul individual, în afara orelor de curs, relevînd avantajul unei atari utilizări în asimilarea vocabularului unei limbi. Autorul optează pentru un tip de program ramificat, adecvat specificului elevilor respectivi, considerîndu-l de o eficienţă sporită.

Un ajutor preţios este dat prin aplicarea învăţămîntului programat la elevii mici, în vederea cunoaşterii bazelor unei ştiinţe, mai ales acolo unde nu predau specialişti — remarcă A. Thomas, în articolul *An Experiment in Programming Junior Science* (nr. 3). Cercetarea sa se referă la o temă programată de electrotehnică, administrată elevilor şi analizată apoi sub raportul procentului de eroare, timpului de muncă şi atitudinii elevilor. Rezultatele au demonstrat că în programare profesorul (chiar nespecialist) are un rol coordonator important, durata însuşirii cunoştinţelor este mult redusă, dar rezultatele pozitive ale programului sînt influenţate în mare măsură şi de înţelegerea conştientă a celor citite de elevi, de gradul de dezvoltare a deprinderilor de muncă independentă cu cartea.

Derick Unwin, în *„An Organisational" Explanation for Certain Retention and Correlation Factors in a Comparison Between Two Teaching Methods* (nr. 1), ocupîndu-se de capacitatea de memorare a materialului programat, constată că prin programare elevului i se creează posibilităţi ample de organizare a studiului şi implicit i se facilitează memorarea.

O sinteză interesantă, pe temeiul unui bogat material bibliografic, dă James Hartley, în articolul *Social Factors in Programmed Instruction a Review* (nr. 1). Autorul menţionează că în cercetarea oricărui sistem de învăţămînt, deci şi a celui prin intermediul maşinilor de învăţat, elementul esenţial este subiectul. De atitudinea lui depinde succesul unui experiment. Sînt expuşi cîţiva factori pe care cei ce experimentează în domeniul învăţămîntului programat trebuie să-i aibă în atenţie: a) chestionare asupra atitudinii, b) efectul de noutate, c) plictiseala, d) diferenţele individuale în funcţie de sex, e) instrucţia în grup, f) posibilităţi administrative. În cercetările experimentale este necesar ca aceşti factori să fie controlaţi, fără însă a uita că elevul constituie elementul cel mai important, iar maşina de învăţat nu-i decît un auxiliar tehnic.

Este de remarcat faptul că autorii studiilor prezentate mai sus privesc învăţămîntul programat printr-o optică behavioristă, luînd în considerare numai aspectul exterior al învăţării, rezumat de ei la schema mecanicistă stimul-reacţie. Or, descriptivismul behaviorist promovat de Skinner, conduce cercetările într-o direcţie unilaterală, care ignorează activitatea intelectuală de asimilare, aceasta rămînînd exterioară programării. Totuşi, prin problemele pe care le ridică revista contribuie la studiul concret al instrucţiei programate, oferind sugestii preţioase pentru munca practică în acest domeniu.

HORIA D. PITARU,
EMILIA MANTSCH

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Biblioteca Oraș Sibiu.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I Lenin, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii și cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 10997

I 3980

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4

ANUL XVI

APRILIE, 1967

ANUL XVI • APRILIE • 1967 • Nr. 4

REVISTA DE PEDAGOGIE

1990
(97)

- IUL. 2005

- 1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3980

Revista de pedagogie

4

ANUL XVI 1967

APRILIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

George Văideanu : Sfera și funcțiile educative ale activității pionierești . 3
Valentina Filipescu : Aspecte ale teoriei programelor de învățământ . . 15
Constantin Rusu : Contribuții la determinarea și delimitarea conceptului de educație în familie 27
Ervin Salló : Formarea deprinderii de stabilire a ecuațiilor chimice . . 39
S. Triteanu, E. Jișa, C. Ilioane : Consolidarea unor deprinderi practice la elevii din clasa a VI-a 51

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

George Beuran : Cursurile de vară de la băile Lipova (1934—1939), formă nouă de luptă revendicativă a cadrelor didactice 59
A. Predescu, M. Ioniță : Ana Conta Kernbach 63

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Elena Maftei : Limitele și eficiența utilizării introspecției ca metodă de investigație psihologică 69
Valeriu C. Neștian : Educația estetică prin lecțiile de lectură literară . . 76
L. Roman : Contribuția istoriei la formarea spiritului științific la elevi . 84
Dumitru Muster : Factorul subiectiv în notare și organizarea concursurilor. 91
Maria Dumitrescu : Probleme actuale ale predării limbilor străine . . . 96
Petar Nicolov : Jocul și raporturile ce se creează între copiii preșcolari. 101

RECENZII

* * * „Din istoria pedagogiei românești" (vol. II) *(Teodor Gal)* . . . 107
M. Ralea, T. Herseni : „Introducere în psihologia socială" *(Petre Bărbulescu)* 110
Lucia Protopopescu : „Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania" *(Nicolae Albu)* 114
Ion Berca : „Metodica predării limbii române — gramatică, ortografie și punctuație ; dezvoltarea exprimării orale și scrise" *(Maria Giurgea).* 116
M. Popescu, T. Botez, L. Dudnicov, L. Solcănescu : „Metodica predării limbii ruse" *(A. Hîrlăoanu, S. Vaimberg)* 119
* * * „Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului" *(Gheorghe Cristea)* 123
B. V. Beleaev : „Ocerki po psihologhii obucenia inostrannim iazikam" — „Studii de psihologia învățării limbilor străine" *(Lidia Stroganov).* 126

8776

СОДЕРЖАНИЕ

Г. Вэйдяну, Объем и воспитательные функции пионерской деятельности * *В. Филипеску*, Некоторые вопросы теории программ обучения * *К. Русу*, К вопросу об определении и делимитации понятия о воспитании в семье * *Е. Салло*, Формирование навыка установления химических уравнений * *С. Тритяну, Е. Жиса, К. Илиоане*, Формирование практических навыков у учащихся VI-го класса * *Г. Беуран*, Летние курсы в Липове (1934—39) — новая форма борьбы учительских кадров * *А. Предеску, М. Ионицэ*, Анна Конта Кернбах * *Е. Мафтей*, Пределы и эффективность применения интроспекции как метода психологического исследования * *В. К. Нештиан*, Эстетическое воспитание на уроках литературного чтения * *Л. Роман*, Вклад истории в формировании научного духа у учащихся * *Д. Мустер*, Субъективный фактор в оценке и организации конкурсов * *М. Думитреску*, Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в школе * *П. Николов*, Игры и взаимоотношения, устанавливающиеся между дошкольниками во время игры * Из истории румынской педагогики (т. II) (*Т. Гал*) * *М. Раля, Т. Херсени*, Введение в социальную психологию (*П. Бэрбулеску*) * *Л. Протопопеску*, Вклад в историю образования в Трансильвании (*Н. Албу*) * *И. Берка*, Методика преподавания румынского языка — грамматика, орфография и пунктуация; развитие устной и письменной речи (*М. Джурджа*) * *М. Попеску, Т. Ботез, Л. Дудников, Л. Солкэнеску*, Методика преподавания русского языка (*А. Хырлэуану, С. Вейнберг*) * Аудиовизуальные средства на службе образования (*Г. Кристя*) * *Б. В. Беляев*, Очерки по психологии обучения иностранным языкам *Л. Строганов*).

SOMMAIRE

George Văideanu, La sphère et les fonctions éducatives de l'activité de l'Organisation des Pionniers ✲ *Valentina Filipescu*, Aspects de la théorie des programmes d'enseignement ✲ *Constantin Rusu*, Contributions á la détermination et á la délimitation du concept d'éducation en famille ✲ *Ervin Sallo*, Formation des habitudes pour établir des équations chimiques ✲ *S. Triteanu, E. Jisa, C. Ilioane*, Consolidation de certaines habitudes pratiques chez les élèves de VI-e ✲ *George Beuran*, Les cours d'été de Băile Lipova (1934—1939), nouvelle forme de lutte revendicative des enseignants ✲ *A. Predescu, M. Ioniță*, Ana Conta Kernbach ✲ *Elena Maitei*, Limites et efficience de l'introspecton en tant que méthode d'investigation psychologique ✲ *Valeriu C. Neștian*, L'éducation esthétique dans les classes de lecture littéraire ✲ *L. Roman*, La contribution de l'histoire à la formation de l'esprit scientifique chez les éleves ✲ *Dumitru Muster* Le facteur subjectif dans l'organisation et la notation des concours ✲ *M. Dumitrescu* Problèmes actuels de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles ✲ *Petar Nicolov*, Le jeu et les relations entre les enfants pré-scolaires ✲ ,,De l'histoire de la pédagogie roumaine (tome III) (*Theodor Gal*). ✲ *M. Ralea, T. Herseni*, ,,Introduction á la psychologie sociale (*Petre Bărbulescu*) ✲ *Lucia Protopopescu*, ,,Contributions á l'histoire de l'enseigenement en Transylvanie'' (*Nicolae Albu*) ✲ *Ion Berca* ,,Didactique de l'enseignement du roumain — gramaire, orthographe, ponctuatiion ; le développement de l'expression orale et écrite'' (*Maria Giurgea*) ✲ *M. Popescu, T. Botez, L. Dudnicov, L. Solcănescu*, ,,Didactique de l'enseignement du russe'' (*A. Hîrlăoanu, S. Veimberg*). ✲ ,,Les moyens audio-visuels au service de l'enseignement'' (*Gheorghe Cristea*) ✲ *B. V. Beleaev*, ,,Ocerki po psihologhii obucenia inostrannim iazikam'' — Etudes sur la psychologie de l'apprentissage des langues-vivantes (*Lidia Stroganov*).

CONTENTS

George Văideanu, The Sphere and Educational Functions of Young Pioneer Activites ✲ *Valentina Filipescu*, Some Theoretical Aspects of Syllabi ✲ *Constantin Rusu*, Contributions to the Delimitation and Delineation of the Concept of Education in the Family ✲ *Ervin Sallo*, How to Form the Habit of Establishing Chemical Equations ✲ *S. Triteanu, E. Jisa, C. Ilioane*, On the Consolidation of Some Practical Skills in Six-Graders ✲ *George Beuran*, The Băile Lipova Summer Courses (1934—1939), Another Form of Protest by the Teaching Staff ✲ *A. Predescu, M. Ioniță*, Ana Conta Kernbach ✲ *Elena Maitei*, The Efficiency and Limitations of Introspection as a Method of Psychological Investigation ✲ *Valeriu Neștian* Aesthetic Education Through Classes in Recitation ✲ *L. Roman*, The Contribution of History Classes to Forming a Scientific Spirit in Pupils ✲ *D. Muster*, The Subjective Factor in Marking and the Organization of Competitive Examinations *M. Dumitrescu*, Curent Problems of Foréign Language Teaching in School ✲ *Petar Nicolov*, Cames and the Relationships in the Game Process Between Pre-Scholl Children. From the History of Romanian Education (Volume Two) (*Teodor Gal*) ✲ *M. Ralea, T. Herseni*, Introduction to Social Psychology (*Petre Bărbulescu*) ✲ *Lucia Protopopescu*, Contributions to the History of Education in Transylvania (*Nicolae Albu*) ✲ *Ion Berca*, The Method of Teaching Roumanian Grammar, Spelling and Punctuation and the Development of Speaking and Writing Habits (*Maria Giurgea*) ✲ *M. Popescu, T. Botez, L. Dudnicov, L. Solcănescu*, The Method of Teaching Russian (*A. Hîrlăoanu, S. Viemberg*) ✲ Audio-Visual Aids in Education (*Gheorghe Cristea*) ✲ Ocerki po psihologhii obucenie inostrannim iazikam (Studies in the Psychology of Foreign Language Learning) (*Lidia Stroganov*).

Sfera şi funcţiile educative ale activităţii pioniereşti

Conf. univ. GEORGE VĂIDEANU
vicepreşedinte al Consiliului Naţional
al Organizaţiei Pionierilor

Randamentul educativ al unei activităţi este totdeauna condiţionat de claritatea scopului şi a funcţiilor educative specifice ei ; cu cît scopul şi direcţiile de lucru sînt mai bine stabilite, cu atît tehnica ei pedagogică se defineşte mai uşor şi mai precis. Deci, înainte de a-şi însuşi sistemul de forme, metode şi reguli specifice activităţii pioniereşti, sau cel puţin o dată cu asimilarea acestei tehnici educative cadrele didactice trebuie să primească o concepţie pedagogică despre destinaţia social-educativă a activităţii extradidactice * în genere şi a celei pioniereşti în special. Nu susţinem că o astfel de concepţie n-ar exista şi că munca Organizaţiei pionierilor s-ar fi desfăşurat cu totul empiric, dar constatăm necesitatea împrospătării şi completării acestei concepţii în spiritul directivelor de partid şi al progreselor ştiinţei educaţiei. Pe de o parte, ponderea şi rolul activităţilor extradidactice în instruirea şi educarea elevilor au crescut într-o măsură considerabilă în ultimul deceniu, punînd într-o modalitate nouă chestiunea raportului dintre cultura asimilată prin lecţii şi cultura asimilată prin activităţi extradidactice. Pe de altă parte, documentele de partid referitoare la perfecţionarea activităţii pioniereşti cer şcolii şi pedagogiei să asigure fundamentarea ştiinţifică a educaţiei tineretului şi, pe această bază, să determine creşterea eficacităţii ei. Stabilind drept sarcină principală a educatorilor şi a ştiinţei educaţiei „Îmbunătăţirea radicală a activităţii de educaţie a tineretului" tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al P.C.R., preciza în continuare că „este necesar să fie subliniat faptul că reorganizarea activităţii pioniereşti înseamnă nu numai schimbarea formelor organizatorice, ci şi îmbunătăţirea stilului de muncă cu pionierii, împrospătarea şi îmbogăţirea mijloacelor de educaţie, a întregii vieţi pioniereşti" [1].

---

* Avem în vedere întreaga activitate educativă desfăşurată în afara clasei şi în afara şcolii, sub conducerea dirigintelui sau a Organizaţiei pionierilor.

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntul rostit la constituirea Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor*, „Revista În ajutorul comandantului" nr. 11/1966, p. 8.

Studiul de față își propune să reprezinte doar o contribuție la determinarea unei concepții științifice despre activitatea pionierească și la fundamentarea ei pedagogică. Atunci cînd ne propunem să cercetăm sfera și funcțiile educative specifice ei, plecăm nu numai de la imperative teoretice, ci și de la o dublă constatare oferită de practică și de orientarea discuțiilor purtate în cercurile metodice ale comandanților sau ale activiștilor consiliilor Organizației.

Prima constatare privește *ordinea* în care cadrele didactice angajate în activitatea pionierească acumulează cunoștințele și deprinderile implicate de poziția de comandant de detașament sau de unitate. Datorită faptului că activitatea pe baze organizatorice noi a început înainte de constituirea Consiliului Național ca for central al Organizației pionierilor, ca și carențelor din manualele de pedagogie și din lucrările de teoria educației, care nu stabilesc o concepție despre activitățile extradidactice, rezumîndu-se la aprecieri generale și norme neargumentate, acumularea experienței educative a mers și continuă încă să meargă de la asimilarea ceremonialului și a regulilor vieții pionierești spre fundamentarea lor pedagogică, de la asimilarea formelor și a metodelor spre scopurile care de fapt le condiționează și le justifică, deci de la detalii organizatorice și tehnice spre o concepție pedagogică modernă, concepție încă insuficient elaborată. Această inversiune a ordinii logice în asimilarea culturii pedagogice teoretico-practice necesare comandantului generează ezitări și confruntări inutile în determinarea celei mai potrivite tehnici educative. Totodată, ea lasă fără răspuns întrebările referitoare la sfera și funcțiile activității pionierești. Ce este ea în raport cu procesul de învățămînt? O simplă suplimentare cu jocuri și activități distractive a acestuia? Un proces de educație moral-patriotică realizat în orele de răgaz și în vacanțe, sau o *completare necesară a formației multilaterale a elevilor*, corelată și în același timp distinctă față de procesul instructiv-educativ?

A doua constatare pleacă de la trebuința de a perfecționa întreaga educație școlară și extrașcolară în ritmul impus de evoluția științei și a societății contemporane. Angajarea efectivă a cadrelor didactice în orientarea și conducerea activității pionierești a pus în funcțiune o fecundă experiență pedagogică, determinînd o înviorare a vieții Organizației, o atmosferă de cercetare și de căutare a unor forme și metode noi, mai interesante și mai adecvate trebuințelor spirituale ale copiilor. Declanșarea năzuinței de înviorare a *conținutului* și a tehnicii activității pionierești, ca și întreținerea interesului pentru perfecționarea ei reprezintă, indiscutabil, efecte pozitive deosebit de prețioase. Totodată, se impune atenției faptul remarcabil că modernizarea conținutului și a formelor educației extradidactice, care nu dispune de o organizare riguroasă și de o tradiție prestigioasă ca cea a activității didactice (îndeosebi a lecției), se desfășoară cu mai multă ușurință. Mijloacele audio-vizuale, „aceste incomparabile instrumente de îmbogățire spirituală" [2], sînt utili-

[2] Robert Lefranc, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului* (traducere), București, 1966, p. 25.

zate în mod frecvent, activizarea elevilor este mai profundă în cadrul cercurilor, al concursurilor și competițiilor, iar introducerea noutăților științifice se realizează cu mai multă promptitudine. Dar, nu totdeauna ceea ce este nou sau modern este și eficient și de aceea valoarea rezultatelor acestor insistente căutări trebuie determinată în perspectiva unui *sistem de criterii pedagogice*, în același timp cuprinzătoare și precise, receptive și inflexibile. Care ar putea fi aceste criterii?

I. *Sfera și natura activității pionierești.* Pentru determinarea sferei și naturii activității extradidactice în genere și a celei pionierești în special, o scurtă incursiune în trecut, ca și o comparare a ei cu procesul de învățămînt (cu lecția) sînt necesare. Metoda istorică indică în ce împrejurări a apărut activitatea extradidactică și căror exigențe social-educative a încercat să le aducă un răspuns, în timp ce metoda comparativă înlesnește stabilirea specificului ei în raport cu procesul de învățămînt.

Pînă la începutul secolului nostru excursiile școlare rămîn sporadice chiar în țări ca Italia, Elveția, Franța [3]; excursiile nu dispuneau de scopuri didactico-educative precise, iar pregătirea elevilor pentru turism nu intrase încă în aria pedagogiei. Totodată, tineretul școlar nu fusese constituit în *organizații specifice aspirațiilor și trebuințelor lui spirituale.*

Pentru ilustrarea adevărului că activitatea extradidactică și organizarea rațională a vacanțelor deveniseră necesare, este deosebit de semnificativ faptul că prima mare organizație a tineretului școlar a luat ființă din inițiativa elevilor înșiși: în anul 1901, la Steglitz — Berlin, elevii de liceu constituie, într-o atmosferă entuziastă, „Asociația păsărilor călătoare" (Wandervogels=wandern+Vogel) [4]. Guvernul german al timpului era îngrijorat de amploarea mișcării și pornit, cel puțin la început, să o reprime, dar aceasta se impune, capătă prestigiu și se răspîndește. „Păsările călătoare" se organizează impecabil și, în sunetul marșurilor și al cîntecelor de excursie, încep să-și cunoască patria.

Ideea că educația furnizată elevilor numai prin lecții nu este îndestulătoare într-o societate cu o viață cultural-economică tot mai complicată și cu un ritm de dezvoltare tot mai rapid își făcuse loc și cîștiga teren atît în planul practicii educative, cît și în cel al teoriei pedagogice.

„Entuziaștii, observa Baden Powel, [5] au afirmat că cercetășia ar reprezenta prin programul ei o revoluție pedagogică: ea nu reprezintă atît de mult. ...Cercetășia poate fi apreciată ca un complement al formației pe care o dă școala. Scurt vorbind, ea este o școală a *civismului* înfăptuită prin contact cu natura, prin recreere în aer liber. E

[3] Cf. *Encyclopèdie pratique de l'éducation en France*, Paris, 1960, p. 993.

[4] *Lexikon der Pädagogik*, II. Band, Freiburg-Basel-Wien, 1965. Meyers neues Lexikon, DDR, 4, Leipzig, 1962, p. 566—567.

[5] Baden Powel (1857—1941) este întemeietorul cercetășiei. Cercetășia dispune de un for coordonator internațional (Bureau International du Scoutisme). În 1958 cercetășia era răspîndită în 67 de țări, cuprinzînd 12 702 874 membri (Cf. *Encyclopèdie de l'éducation en France*, p. 995).

vorba, în principal, de a acoperi lacunele educației școlare, de a asigura o creștere a valorii individului prin dezvoltarea caracterului, a sănătății și a deprinderilor manuale, precum și a civismului, prin întrebuințarea capacităților individuale în serviciul colectivității. Cercetășia își propune deci să-i învețe pe copii cum să trăiască, cum să-și înfrumusețeze viața și nu numai cum să-și cîștige existența".[6]

Am întreprins doar o incursiune în trecut și numai cu preocupări pedagogice, fiindcă un istoric al mișcărilor de tineret pe plan mondial, ca și un istoric al celor din țara noastră, reclamă studii de dimensiuni. Un fapt se cere totuși subliniat. Asociațiile elevilor și îndeosebi cele ale studenților și tinerilor muncitori nu au rămas doar la un program de excursii, ci și-au însușit, în funcție de împrejurările sociale și de geneza lor, o anumită orientare politico-ideologică. Toate organizațiile conduse sau influențate de partidele clasei muncitoare au militat activ pentru democrație și împotriva orientărilor retrograde. Lenin stabilea, în jurul anului 1900, cu deosebită claritate un program politic marxist elevilor și studenților : „Străduiți-vă ca principalul scop al organizației voastre (a elevilor, n.n.) să devină studiul individual, să deveniți social-democrați convinși, fermi și consecvenți (...) Congresul al II-lea al P.M.S.D.R. salută înviorarea activității revoluționare în rîndurile tineretului studios, cere tuturor organizațiilor partidului să dea tot concursul acestui tineret în tendința lui de a se organiza și recomandă tuturor grupurilor și cercurilor de tineret studios următoarele : „în primul rînd să pună pe primul plan al activității lor elaborarea în rîndurile membrilor lor a unei concepții revoluționare unitare și consecvente despre lume, să caute ca ei să cunoască temeinic marxismul".[7]

Lăsînd deoparte chestiunea importantă, dar extrem de complicată a orientării burgheze de netăgăduit a unora, sau a caracterului progresist al altora, să desprindem din geneza organizațiilor de tineret semnificațiile pedagogice. Activitățile extradidactice și îndeosebi mișcările de tineret își propun deci, prin programul lor, să *acopere lacunele educației școlare* și să-i învețe pe copii „bucuria de a trăi". Principalul cadru și factor educativ îl constituie, cel puțin la început, natura, iar *principalele forme, jocul, excursia, viața în aer liber, exercițiile turistice și paramilitare*. Prin preocuparea de a cultiva dragostea față de natură și de a pregăti elevii pentru excursii și viață în aer liber, programul organizațiilor de tineret se înscria într-o mișcare cultural-artistică mai cuprinzătoare, antiutilitaristă și antiintelectualistă, deosebit de insistentă și activă la începutul secolului nostru, ca și în deceniile următoare, mișcare orientată spre *protejarea sănătății fizice și morale* a copiilor prin contracararea efectelor nocive ale tehnicismului și ale urbanizării excesive. Contactul cu sursele de energie primară — cu soarele, apa, aerul — și cu frumusețile naturii era insistent reclamat ca factor compensatoriu de înviorare a vieții afective și de echilibrare spirituală. Încă de la început, organizațiile de tineret au asociat excursiilor și călătoriilor, cîntecul, dansul și jocurile. Astfel, *artele, frumosul natural și frumosul social* erau

[6] *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, p. 996—997.
[7] *Lenin despre tineret*, Editura politică, București, 1963, p. 92—93.

puse în situația de a înrîuri mai profund viața elevilor. O ultimă semnificație pedagogică desprinsă din acțiunea de constituire a organizațiilor de tineret privește modul în care este înțeleasă activizarea elevilor. În accepțiunea de solicitare și cultivare efectivă a tuturor potențelor spirituale, activizarea era preconizată a se înfăptui nu numai prin exerciții și activități, deci numai în sensul exprimării subiectului, ci și în direcția *formării capacității de concentrare spirituală* în fața frumuseților artei și ale naturii. Meditația contemplativă, în sensul de „încordare liniștită", de concentrare profundă, era prețuită ca antidot împotriva superficializării și a sărăcirii vieții sufletești, expusă, mai ales în viața urbană, unui șir necontenit de excitanți și de tentații. Departe de a înregistra o descreștere, lupta împotriva „deliciilor împrăștierii spirituale" [8] a devenit în ultimele decenii o preocupare majoră și o temă a cercetării filozofice [9] și pedagogice [10]. Lupta pentru promovarea modului meditativ profund de a trăi în atitudinea generală a tineretului față de știință, față de artă și de viață este dublată de efortul de îndepărtare a erorii care identifică meditația creatoare cu tristețea sau inactivitatea.

*

Care este raportul dintre lecție și formele activității extradidactice? Întrucît ultimele dispun de funcții educative specifice, putînd revendica dreptul de a figura în sistemul formelor proprii să asigure dezvoltarea multilaterală a elevilor?

Reducînd comparația la limitele impuse de studiul de față, precizăm că formele activității extradidactice nu au pretins să înlocuiască forma fundamentală a procesului instructiv-educativ, nici în primele decenii ale secolului nostru, cînd sub influența orientării „Educației noi" [11], a lui John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori și a altor pedagogi se încerca înlocuirea lecției cu forme didactice mai potrivite psihologiei școlarului (orientarea s-a mai numit și „von Kinde aus" — să plecăm de la copil), nici în cadrul experimentelor mai recente preocupate de inovarea radicală a procesului instructiv-educativ. Și, totuși, mereu s-a simțit nevoia suplimentării învățămîntului realizat prin lecții cu un sistem de forme și metode pe deplin eliberate de didacticism și de inconvenientele relației profesor-clasă.

Prin lecții se asigură, în conformitate cu programele școlare și în ritmul prescris de acestea, cultura sistematică obligatorie pentru o anumită clasă sau un anumit ciclu școlar.

---

[8] Robert Lefranc, *Op. cit.*, *p.* 23.

[9] J. Laloup et J. Nélis, *Dimensions de l'humanisme contemporaine*, Paris, 1958.

[10] Georges Tiendas et Jann Thireau, *La jeunesse dans la famille et la société moderne*, Paris, 1961; Irène Wojnar, *Esthétique et pédagogie*, Paris, 1963.

[11] Roger Gal, *Formes et déformations de l'éducation nouvele*, „Revue International de Pédagogie" nr. 2/1959; Ștefan Bîrsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936; *Dicționar pedagogic*, trad. din lb. rusă, vol. I, 1963, p. 399—401; Maria Montessori, *Metoda pedagogiei științifice*, trad., București, 1922.

În principiu, la lecții elevilor li se spune, li se dă, li se cere să observe rapid și să înțeleagă, pentru ca apoi să reproducă ceea ce au învățat, atunci cînd vor fi întrebați și dacă vor fi întrebați. Volumul cunoștințelor de predat, raportat la durata predării, face ca densitatea și ritmul lecției să rămînă ridicate. Or, fără o „atmosferă de răgaz" nu este posibilă asimilarea formativă a valorilor și nici desfășurarea unor exerciții pedagogice formative, care să-i solicite efectiv și sistematic pe toți elevii. Dacă ne-am referi la disciplinele umanist-artistice, mai profund afectate de ritmul prea rapid al predării, trebuie să observăm că rareori elevii sînt îndemnați să-și exprime artistic viața interioară prin recitare, cîntec, pictură, prin încercarea de a transpune în limbaj plastic un motiv muzical etc. Teama de ridicol sau de insuccese îi determină pe mulți dintre elevi să evite manifestarea artistică a aspirațiilor și sentimentelor și să caute o poziție pasivă și comodă în masa mult prea mare de elevi ai clasei. Bucurîndu-se că sînt puțin solicitați și că izbutesc să evite „datoria" de a recita, de a cînta, ei sfîrșesc prin a închide și a stinge o parte dintre înclinații și predispoziții. Personalitatea lor nu se dezvoltă integral și armonios.

Prin însăși organizarea, desfășurarea și finalitatea ei, lecția limitează așadar procesul de individualizare a învățămîntului (ca metodă, ritm, densitate) și de diferențiere a lui în funcție de preferințele, înclinațiile sau talentele elevilor. Totodată, oricît de ingenios ar fi profesorul, relația lui cu clasa îl menține, prin natura ei, într-o postură care stînjenește manifestarea liberă a intereselor și posibilităților elevilor. În principiu și în fapt, elevii nu se pot elibera de un anumit grad de pasivitate, impus de poziția și datoria lor de a recepta și a memora în vederea reproducerii și a aprecierii cu note a cunoștințelor lor. *Fără lecții nu putem transmite cultura sistematică și nici nu putem sistematiza informația culturală acumulată prin activități extradidactice, dar numai prin lecții, nu putem forma tînărul cu gîndire creatoare, cu interese și preferințe bine determinate, animat de sentimente umaniste înalte și pregătit sub raport civic și patriotic pentru viața societății socialiste.*

Spre deosebire de lecții, al căror conținut este reglementat și sistematizat prin programe oficiale, activitățile extradidactice, în speță cele pionierești, *permit diferențierea conținutului* în funcție de preferințele și înclinațiile elevilor, de specificul localității și, mai mult, în funcție de problemele ridicate de desfășurarea fiecărei acțiuni. Totdeauna elevii au un rol activ atît în stabilirea conținutului programului anual sau trimestrial, cît și în desfășurarea fiecărei activități. Din aceste premise rezultă un șir de caractere specifice și de avantaje pedagogice. Mai mult decît lecțiile, formele activității pionierești permit *descoperirea și cultivarea talentelor științifice, tehnice, artistice și sportive*. Lucrînd cu pasiune și degajare în domenii pentru care au înclinații, elevii își afirmă posibilitățile, se confruntă cu alții și se definesc mai bine pe ei înșiși ; *exprimarea capacităților spirituale* este în același timp un act de afirmare și de autocunoaștere.

Angajați cu toate forțele lor în activități atractive și solicitați efectiv să se manifeste, elevii au prilejul să întreprindă, fiecare, *exerciții formative cu caracter științific, tehnic, artistic sau sportiv*. Activitatea promovează ființa umană și formele educației pionierești sînt sau trebuie să fie forme activizatoare și atrăgătoare.

Un alt avantaj pedagogic provine din posibilitatea aplicării mai depline a *principiului estetic* în activitățile extradidactice. De la Ernst Weber [12], pînă la Gottfried Hausmann [13], estetica învățămîntului ca disciplină limitrofă între știința educației și știința frumosului nu a încetat de a demonstra că învățămîntul realizat cu „farmecul și atracția frumuseții" solicită integral și profund potențele spirituale, dispunînd prin aceasta de o eficiență sporită. Și totuși, principiul estetic, ca normă fundamentală, este încă ignorat de teoria pedagogică și încă puțin observat în practica didactică. Or, prin caracterul lor de joc ori de competiție, sau prin acela de festivitate solemnă, prin orientarea spre un conținut atractiv și spre o desfășurare antrenantă, formele activității pionierești se deschid mai larg pentru aplicarea principiului estetic.

Ne-am menținut în compararea celor două categorii de activități — didactică și extradidactică — la tehnica lor, urmărind să demonstrăm necesitatea completării formei fundamentale a procesului de învățămînt cu un sistem de forme care, prin natura și structura lor, pot îndeplini funcții educative specifice și importante pentru educația multilaterală a elevilor.

II. *Criterii pedagogice de apreciere a formelor și metodelor activității pionierești.* În perioadele de căutări și prefaceri pedagogice bazate pe entuziasm și pe informație multilaterală, spiritul critic trebuie să prezideze opera de selectare și promovare a ceea ce este nou și eficient. Fiecare consiliu și for metodic al Organizației are datoria să se instituie în judecător al propriei activități, pentru a stabili care forme ar putea fi generalizate, care ar avea nevoie de modificări, care ar trebui părăsite ca nepotrivite sau ineficiente. Se înțelege că orice selecție, orice judecată de valoare, pentru a nu fi arbitrară, are trebuință de un suport teoretic, de un sistem de criterii. Din directivele de partid privitoare la reorganizarea și perfecționarea activității pionierești, din scopul și principiile generale ale educației comuniste și din analiza reușitelor sau erorilor apărute în practica educativă, putem extrage un tablou de criterii pedagogice, capabil să orienteze cadrele didactice și să opereze o selecție în mulțimea formelor și a metodelor propuse sau aplicate de unitățile și detașamentele Organizației.

1. Pornind de la caracterul de masă al Organizației și de la necesitatea completării educației tuturor elevilor prin activități extradidactice

[12] Ernst Weber, *Asthetik als pädagogische Grundwissenschaft*, Leipzig, 1907.
[13] *Gottfried Hausmann, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, Heidelberg, 1959; Haude Marcel, *Théâtre et métier pédagogique*, „Cahiers pédagogiques" nr. 51—1964; Văideanu George, *Educația și arta*, „Analele româno-sovietice, Seria pedagogie—psihologie" nr. 1—1958; Ștefan Bîrsănescu, *Estetica învățămîntului la M.D. Ralea*, „Cronica" nr. 8/1966.

este logic să considerăm că : *o formă sau o metodă utilizată în activitatea pionierească este cu atît mai valoroasă, cu cît angajează pe toți elevii unei clase sau școli, sau, cel puțin, un mare număr dintre ei, potrivit preferințelor și aptitudinilor lor.*

S-ar părea că acest criteriu nu ar mai trebui enunțat, fiindcă el este îndeajuns observat și aplicat. Sărbătoarea pomului de iarnă a avut loc anul acesta, pentru prima dată, în aproape toate școlile, adunînd în jurul brazilor încărcați cu daruri milioane de copii. Festivități pionierești cum sînt „Ziua sădirii pomilor" sau „Ziua pionierilor" își propun, prin programul lor, să angajeze în jocuri, parăzi, serbări și întreceri sportive pe toți elevii școlilor generale. Și totuși, la o analiză mai atentă, norma angajării efective a tuturor elevilor este deseori încălcată, fie sub raport cantitativ, fie în sens calitativ. Apelăm la exemple, ele fiind convingătoare și lămuritoare. Cîteodată, elevii nu sînt de loc solicitați spre o anumită formă de activitate, considerîndu-se aprioric, că nici unul dintre ei nu dispune de predispoziții sau talente corespunzătoare. În numele unei astfel de judecăți greșite, tributare concepției aristocrate despre educația estetică, unele școli și unități nu au găsit necesar să organizeze concursul literar și concursul plastic, instituite de Consiliul Național al Organizației Pionierilor și de Ministerul Învățămîntului cu indicația că ele trebuie să pornească din fiecare școală și din fiecare clasă. Greșeala nu este produsul neglijenței, ci al prejudecăților (foarte numeroase în domeniul teoriei educației estetice) și al lipsei de informație științifică. Cînd se declară fără nici o ezitare : „nu avem în școala noastră elevi talentați pentru pictură sau literatură", se ignorează concluzii bine verificate în pedagogia estetică modernă : a) Prin prospețimea și originalitatea perceperii, copiii au o viziune extrem de vie și de interesantă asupra realității.

„Dacă a existat vreun lucru care m-a condus în activitatea mea, declară un pedagog al artei, a fost credința că educația estetică are datoria să descopere și să cultive însușirile unice cu care este înzestrat fiece copil. Orice copil poate fi un artist, întrucît, ca individualitate, dispune de moduri proprii de a reacționa față de oamenii și de lucrurile din jurul său. Lucrarea executată de fiecare copil poate fi valoroasă atît din punctul de vedere al educației, cît și din punctul de vedere al artei" [14] ;

b) În cazul unor astfel de concursuri literare sau plastice, primul fapt valoros sub raport pedagogic îl reprezintă încercarea de a compune sau de a picta, deci exercițiul artistic întreprins și nu valoarea artistică a creației.

Alteori norma angajării tuturor elevilor este respectată sub raport cantitativ, dar angajarea rămîne, pentru cei mai mulți, superficială. Un

[14] George Conrad, *The Proces of Art Education in the elementary School*, New-Jersey, 1964, p. 3; Șt. Bîrsănescu, Al. Bojin, G. Văideanu, *Privire asupra educației estetice din România de la origini pînă în prezent*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1967, p. 10; Jaromir Uzdil, *Arta plastică în educația tineretului*, Praga, 1964; Vasil Skaterscikov, *Cultura estetică a omului sovietic*, Moscova, 1964; Arcy Hayman, *Le droit de l'homme a l'art*, „Der Pelikan" nr. 66/1964.

concurs de recitări din poeziile lui M. Eminescu, de exemplu, care întrunește într-o atmosferă de entuziasm pe toți elevii celor două licee aflate în întrecere, pare o formă prin excelență cuprinzătoare și activizatoare. Dar dacă, așa cum se întîmplă adesea, din fiecare liceu au fost selectați dintr-o dată, pe baza tradiției bine stabilite și în numele unor criterii artistice șubrede „cei mai buni 10—12 recitatori", printre care apar adesea „trompetele claselor", atunci cei angajați efectiv de concurs reprezintă 2—3% din totalul elevilor, restul de 1000—1500 rămînînd în poziția clasică de spectatori. Este adevărat că aceștia se agită, aplaudă, dar între agitație și activitate deosebirile sînt numeroase și mari.

2. În spiritul principiilor pedagogice moderne, trebuie *să considerăm că o formă sau o metodă introdusă în activitatea pionierească este cu atît mai valoroasă sub raport educativ, cu cît determină activizarea efectivă a tuturor celor pe care îi angajează.* Dacă același concurs de recitări analizat mai sus ar fi pornit din fiecare clasă, astfel încît toți elevii să fi meditat la o poezie, pentru a o înțelege și a o interioriza cu profunzime, pentru ca apoi să o exprime cu dăruire și emoție, se declanșa un exercițiu artistic formativ general ; totodată, se puteau descoperi noi talente, reținute pînă atunci fie de timiditate, fie de tradiția inflexibilă care-i consacrase definitiv numai pe unii drept „buni recitatori". Dacă, în continuare, același concurs ar fi fost urmărit de elevi care recitaseră ei înșiși (cu mai mult ori mai puțin succes), valoarea lui educativă ar fi sporit, întrucît s-ar fi adresat unor spectatori avizați și critici, dornici și capabili de a se compara cu cei premiați. Dificultatea respectării criteriului de care ne ocupăm stă deci în deosebirea formelor aparent activizatoare de cele care dispun realmente de această însușire.

Gradul activizării elevilor este condiționat în primul rînd de organizarea și structura formei adoptate, dar și de atitudinea profesorului conducător, tentat mereu să-și atribuie același rol ca în desfășurarea lecțiilor. Or, dacă activitățile extradidactice ar fi o simplă continuare, în orele de răgaz, a lecțiilor, ele nu și-ar îndeplini funcțiile specifice și nu și-ar justifica prezența în programul și așa încărcat al elevilor. Relația tradițională profesor-clasă și procedarea didactică, necesare în desfășurarea lecțiilor, devin stînjenitoare în activitatea extradidactică.

„Procedarea didactică, observă cu dreptate René Hubert, reprezintă o măsură preventivă pe care societatea și școala, pe baza experienței acumulate, o iau împotriva greșelilor și a devierilor de care este capabilă conștiința în formare (...). Eroarea didacticismului, continuă el, este aceea de a se considera capabil să satisfacă toate cerințele învățămîntului, perpetuîndu-se, cînd în realitate el este numai un mijloc destinat să dispară imediat ce scopul căruia i-a servit a fost atins. A-l folosi atunci și acolo unde nu mai este necesar, în situații în care interesele spirituale ale copiilor s-au format, putînd să le susțină efortul intelectual, înseamnă a săvîrși o greșeală (...). Învățămîntul didactic este un învățămînt ex cathedra, verbal, imperativ, bazat pe manual".[15]

[15] René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1965, p. 499—500.

Or, formele și metodele activității pionierești trebuie să fie eliberate de orice urmă de didacticism, să fie, evident, bine gîndite și pregătite, dar în vederea activizării și afirmării elevilor.

3. Dacă ne-am situat pe poziția că activitățile pionierești reprezintă contribuții necesare și importante pentru integrarea socială a școlarilor și pentru întregirea culturii lor generale, atunci în determinarea și aprecierea conținutului lor intervine și criteriul valorii: *Organizația trebuie să polarizeze în jurul ei instituții și personalități cu prestigiu cultural-științific, iar acțiunile pionierești să presupună cultura și să o îmbogățească cu idei fecunde și valori autentice.* Contribuția activității pionierești la educația civică și moral-politică va fi cu atît mai substanțială, cu cît ea va fi înfăptuită prin contact direct cu realizări semnificative ale patriei socialiste și prin acțiuni social-patriotice cu valențe educative certe. În același sens, contribuția unui cerc sau a unui concurs la activizarea și îmbogățirea culturii va fi de ordin superior, cînd aceste forme vor solicita mai mult gîndirea creatoare și judecata apreciativă, decît resursele memoriei. Un concurs capabil să introducă în viața elevilor valori umaniste și artistice înalte este superior, din unghi de vedere pedagogic, unuia care nu lasă decît amintirea peripețiilor întrecerii.

4. Cînd subliniem ideea că orice activitate pionierească trebuie să aibă eficiență educativă și, mai mult, să constituie o *contribuție esențială în pregătirea pentru viață a elevilor*, nu gîndim nici o clipă la diminuarea atractivității și a caracterului de joc al formelor și metodelor întrebuințate. Dimpotrivă, *oricînd și atît cît este posibil, cîntecul, jocul, voia bună să fie încorporate în acțiunile pionierești.* Copiii se joacă și doresc să învețe jucîndu-se; angajîndu-i pe acest drum, educatorul are datoria să întrevadă și să aprecieze destinația social-educativă a jocului. Copiii așteaptă cu aviditate gluma și îndeamnă la voie bună; răspunzînd dorinței lor, educatorul are obligația să încorporeze cu inteligență jocul și umorul în acord cu scopul acțiunii și cu ambianța ei.

5. Dacă plecăm de la grija din ce în ce mai mare pusă de toate statele civilizate în opera de orientare școlară și profesională a elevilor pe bază de înclinații și aptitudini și de la constatarea pedagogiei contemporane că depistarea și formarea aptitudinilor în cadrul lecțiilor rămîn nesatisfăcătoare, ajungem la un alt criteriu apreciativ al activității pionierești: *o formă sau o metodă este cu atît mai valoroasă, cu cît duce mai direct și mai sigur la depistarea, la cultivarea sau afirmarea talentelor elevilor.* Temă intrată recent în aria pedagogiei generale, chestiunea descoperirii și cultivării talentelor artistice, științifice, tehnice, sportive așteaptă multe răspunsuri și, în viitorul apropiat, va trebui introdusă în cultura pedagogică teoretico-practică a fiecărui profesor. La ce vîrstă și cum se manifestă de regulă talentele într-un domeniu sau altul? Care sînt metodele științifice de depistare și cultivare a predispozițiilor și aptitudinilor? Care este raportul optim dintre talent și cultura generală? Ce criterii se întrebuințează în aprecierea creațiilor artistice ale copiilor?

6. Dacă organizația oferă elevilor modalități superioare de întrebuințare a timpului liber și a vacanțelor, însușindu-și astfel și o funcție de reglare rațională a muncii, odihnei și distracțiilor, atunci un alt criteriu se alătură celorlalte : *acțiunile pionierești trebuie organizate și dozate în funcție de întregul sistem de activități școlare și de perioadele de vacanță.* Cu alte cuvinte, în activitatea extradidactică, legea de urmat nu este cea a cantității — cu cît mai mult, cu atît mai bine — ci cea a calității și a dozei optime. Acțiunile pionierești vor avea efecte educative cu atît mai valoroase și mai durabile, cu cît, prilejuind o înțelegere emoțională a bunurilor de cultură, o angajare profundă și integrală a spiritului, vor păstra o măsură potrivită, care să le facă mereu dorite și căutate de elevi.

ОБЪЕМ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ПИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Резюме)

Показывая как и в каких условиях появились внедидактическая деятельность и молодежные организации, подчеркиваются социальные требования, на которые они отвечали. Сравнение дидактической деятельности с внедидактической, в особенности с пионерской, позволяет выявить характеристики и воспитательные функции пионерской организации.

Во второй части статьи анализируется система педагогических критериев оценки эффективности форм и методов работы в пионерской деятельности. Автор считает, что форма или метод, применяемые в пионерской деятельности, являются более эффективными если они охватывают большое количество учащихся — в соответствии с их наклонностями и желаниями — а также если они активизируют участников и ведут к выявлению и развитию талантов учащихся.

LA SPHÈRE ET LES FONCTIONS ÉDUCATIVES DE L'ACTIVITÉ DE L'ORGANISATION DES PIONNIERS

(Résumé)

L'auteur se donne pour tâche de déterminer la sphère et les fonctions éducatives de l'activité de l'Organisation des Pionniers ; à cette fin, il a recours aux méthodes historique et comparative.

On présente d'abord les circonstances dans lesquelles ont paru les activités extrascolaires et les organisations des jeunes tout en mettant en lumière les exigences auxquelles elles ont répondu. Ensuite, en comparant l'activité didactique à l'activité extrascolaire, particulièrement à l'activité des pionniers, on relève les caractères spécifiques et les fonctions éducatives de cette organisation.

Dans la seconde partie de cette étude on énonce un système de critères pédagogiques afin d'apprécier l'efficacité des formes et des méthodes introduites ou recommandées dans l'activité des pionniers. L'auteur considère qu'une forme ou une méthode utilisée dans l'activité des pionniers a d'autant plus de valeur qu'elle entraîne tous les élèves d'une classe ou d'une école — ou du moins un grand nombre d'entre eux — selon leurs préférences et leurs aptitudes ; elle a d'autant plus de valeur qu'elle détermine l'activisation effective de tous ceux qu'elle entraîne et qu'elle conduit le plus vite possible à dépister, à cultiver ou a faire ressortir les talents des élèves.

THE SPHERE AND EDUCATIONAL FUNCTIONS OF YOUNG PIONEER ACTIVITIES

(A b s t r a c t)

The author sets out to determine the sphere and educational functions of young pioneer activities through the historical and comparative method. He shows the circumstances which led to the appearance of extra-curricular activities and youth organizations, together with the social requirements these have met. He makes a contrastive study of curricular and extra-curricular activities which casts light on the specific traits and educational functions of the Young Pioneer Organization.

The second part of the article includes a body of pedagogical criteria for assessing the efficiency of forms and methods of pioneer activities. The more these forms and methods can detect and cultivate the talents of an ever larger number of pupils drawn into useful activities, the better they are, says the author.

Aspecte ale teoriei programelor de învățămînt

VALENTINA FILIPESCU
cercetător principal
Institutul de științe pedagogice

Creșterea randamentului școlar-pedagogic și social al învățămîntului reprezintă o cerință fundamentală a societății românești în etapa actuală, superioară, a desăvîrșirii construcției socialiste desfășurate la nivelul tehnico-științific mondial și în perspectiva dezvoltării României. „... Astăzi nu mai este nimănui permis să se prezinte în fața societății cu o pregătire mediocră, să se «strecoare» prin viață cu un bagaj de cunoștințe minim — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu. Tumultuoasa noastră realitate socială, epoca contemporană — epoca energiei atomice, a ciberneticii, astronauticii — impun tinerilor să fie bine îndrumați din punct de vedere științific. Numai stăpînind bine știința, pregătindu-se ca specialiști competenți, însușindu-și o bogată cultură generală, tinerii vor putea să-și facă datoria față de patrie" [1]. Formarea unor constructori ai noii societăți, dezvoltați multilateral și armonios constituie nu numai un scop dar, în același timp, și o cerință legică a societății noastre socialiste.

★

Schimbările profunde din ultimile decenii în situația educațională, datorită unui ansamblu de factori social-economici, tehnico-științifici, politici, culturali, au imprimat o nouă optică asupra problemelor învățămîntului în întreaga lume. În societatea contemporană, sistemele de învățămînt sînt considerate „instituții productive" de foarte mare rentabilitate pe termen lung, care acționează ca pîrghii puternice ale progresului social, pregătind — în conformitate cu cerințele mereu sporite ale economiei naționale și ale revoluției tehnico-științifice mondiale — forța de muncă calificată și cadrele necesare conducerii în toate domeniile vieții social-economice, politice și culturale. Învățămîntul contribuie astfel la introducerea largă în activitate a rezultatelor științei și tehnicii, la ridicarea nivelului tehnologic al diverselor ramuri de producție, la grăbirea dezvoltării forțelor de producție, evident, cu condiția să fie asigurate criteriile de eficiență, printre care cele de factură pedagogică se dovedesc nu mai puțin importante decît cele economice și sociale.

În această perspectivă și avînd în vedere noile valențe sociale ale educației s-a impus : a) *necesitatea includerii sistemului general de educație în planul dezvoltării economiei și culturii naționale și, totodată,* b) *în cadrul planificării sistemului de educație, elaborarea unui plan propriu de dezvoltare a învățămîntului pe o perioadă mai lungă,* de circa două decenii, ținînd seama că, prin funcția sa socială, el pregătește cadre atît pentru etapa actuală, cît și pentru cele viitoare ale dezvoltării țării.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea rostită la adunarea consacrată deschiderii festive a anului universitar*, „Scînteia", nr. 7121, marți 4 oct. 1966.

Acțiunea complexă de planificare a sistemului de învățământ cuprinde absolut toate aspectele acestuia. Ca atare, planificarea conținutului satisface aceeași caracteristică generală a planificării în ansamblu a învățământului, anume îmbinarea dialectică a sarcinilor de moment cu cele de perspectivă, care în condițiile socialismului este pe deplin realizabilă, dată fiind chezășia dezvoltării planice, proporționale a întregii economii și, totodată, este un criteriu esențial de eficiență a învățământului. Planificarea dezvoltării învățământului sub aspectul conținutului său — bazată pe o teorie generală a planurilor și programelor de învățământ [2] — presupune următoarele condiții minimale de eficacitate pedagogică [3]: a) respectarea cu strictețe a echilibrului dintre activitatea școlară, timpul liber și odihna elevilor; b) asigurarea adaptării continue a planurilor de învățământ și a programelor școlare la cerințele dezvoltării economiei proprii și ale progresului științifico-tehnic mondial; c) adaptarea mai riguroasă a planurilor de învățământ și a programelor la structura conținutului și a dinamicii culturii generale contemporane, în conformitate cu conceptul pedagogic-operațional de cultură generală; d) subordonarea planurilor și programelor de învățământ cerințelor creșterii continue a ponderii funcției formative a procesului instructiv-educativ; e) subordonarea mai riguroasă a programelor și manualelor față de planul de învățământ; f) adaptarea logicii predării la logica științei contemporane; g) valorificarea experienței pedagogice naționale și mondiale în vederea constituirii unei metodici moderne a predării; h) stabilirea indicatorilor obiectivi ai îndeplinirii — pe plan calitativ — a prevederilor planului și programelor de învățământ; i) experimentarea, înainte de a fi puse în aplicare, a noilor planuri și programe.

★

Optimizarea conținutului învățământului de cultură generală în direcția modernizării și actualizării lui, concomitent cu reducerea fenomenului supraîncărcării, este posibilă numai prin abordarea de pe poziții cu totul noi a problemelor didacticii și metodicii, prin elaborarea unei metodologii principial noi de întocmire a planurilor de învățământ, programelor și manualelor, iar nu prin revizuirea celor tradiționale.

În condițiile unei culturi și civilizații stabilizate, în care progresele științei, schimbările în viața și activitatea umană se desfășurau lent, conținutul învățământului era prefigurat în cea mai mare măsură de tradiție; de îndată ce condițiile de viață ale copiilor nu se deosebeau prea mult de cele ale părinților și oamenii reușeau să se integreze în viața

[2] V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu, T. Truțer, M. Vișan. *Cercetarea conținutului învățământului în școala generală și în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1966, p. 1, inclusiv bibliografia citată, precum și *Instrucțiuni pentru elaborarea programelor (Proiect)* elaborate de Institutul pedagogic central german, Berlin, 1966.

[3] Vezi capitolul de concluzii din lucrarea *Conceptul de cultură generală și unele probleme actuale ale școlii din Republica Socialistă România*, sub red. prof. dr. docent Stanciu Stoian (sub tipar la E.D.P.)

social-productivă fără vreo pregătire deosebită, valorile tradiționale, așa-zise „eterne", experiența acumulată puteau reprezenta o platformă suficient de rezistentă pentru realizarea instruirii generației tinere. În asemenea condiții, evident, planurile de învățământ puteau rămîne neschimbate decenii în șir, iar programele școlare modernizate cu succes prin adăugiri și ajustări.

În condițiile realității social-istorice contemporane, problema conținutului învățămîntului nu mai poate fi rezolvată optim nici sprijinindu-ne numai pe tradiție și nici pe baza empirică a unor propuneri înnoitoare izvorîte din intuiție și entuziasm. Pedagogia nu se mai poate limita la înregistrarea și generalizarea experienței pozitive, ci, prin cercetări prospective, trebuie să creeze o nouă experiență, să elaboreze criterii științifice de determinare a conținutului, în așa fel încît pregătirea tinerei generații în școală să reziste la încercările viitorului, să-i permită adaptarea și readaptarea cu ușurință la schimbările permanente rapide și profunde în viața și activitatea zilei de mîine care, în multe privințe, va fi alta decît cea de azi.

Analizînd caracteristicile civilizației contemporane în care revoluția științei și tehnicii creează forme de muncă profesională și de contacte sociale cu totul noi, diferite chiar în decursul vieții aceleiași generații, în care apar posibilități fără precedent de răspîndire a culturii, Bogdan Suchodolski conchide : „Dezvoltarea actuală a civilizației se desfășoară mult mai rapid decît reușește educația să furnizeze societății oameni pregătiți în mod corespunzător pentru a face față sarcinilor" și de asemenea „... posibilitățile de acces la cultura epocii s-au perfecționat mult mai repede decît poate educația să pregătească pe oameni pentru a le folosi cu iscusință" [4]. În aceste condiții, firește, problema educației trebuie să aibă cu totul alt aspect decît l-a avut pînă în prezent. „Sarcina principală a educației deosebit de nouă, deosebit de importantă, deosebit de urgentă — arată Suchodolski — constă în a-i ridica pe oameni la nivelul atribuțiilor sociale și profesionale pe care trebuie să le execute și la nivelul acelor posibilități de dezvoltare culturală care pot deveni apanajul lor".

Abordarea problemei educației din unghiul de vedere al prezentului și al viitorului pentru care pregătim tînăra generație, precum și în perspectiva pe care o deschide omului dezvoltarea socială, devine un principiu metodologic în societatea noastră. Prospectarea cerințelor dezvoltării multilaterale a României socialiste și principiul rolului conducător al idealului educației (stabilind și realizînd scopurile concrete ale fiecărei etape de dezvoltare) asigură procesul neîntrerupt de perfecționare a învățămîntului nostru.

Sprijinirea cu precădere pe tradiție în rezolvarea problemelor conținutului învățămîntului ni se pare a fi infructuoasă, depășită chiar și

[4] Bogdan Suchodolski, *Problema țelurilor educației în epoca contemporană*, în culegerea *Pedagogia în serviciul școlii*, sub red. F. Korniszewski, Varșovia, 1964, p. 138—145.

pentru nevoile prezentului. Exemplul ni-l poate furniza secția umanistă a liceului nostru, care la o analiză adîncită a rezultatelor s-a dovedit a avea un conținut în sensul umanismului vechi-tradiționalist, resimțit puternic în pregătirea tineretului. O analiză statistică a examenului de bacalaureat și de admitere în învățămîntul superior pe care am efectuat-o pe o perioadă de 4 ani asupra unui eșantion semnificativ de candidați de la cursul de zi [5] arată că absolvenții secției reale au o pregătire net superioară în comparație cu cei ai secției umaniste la toate disciplinele, inclusiv la cele de profil pentru secția respectivă, devenită în practică refugiul elevilor mai slabi.

Tabel nr. 1

Candidații pe secții la examenul de bacalaureat (în % pentru 17 242 de candidați)

Disciplina	Secția	Candidați cu nota 1—4 din total prezentați	Candidați reușiți		
			cu nota 5	cu note 6—7	cu note 8—10
L. română	reală	10,7	35,5	44,5	20
	umanistă	14,8	38,6	44,3	17,1
Fizică	reală	13,7	43,6	56,4	
	umanistă	16,5	53,5	36,5	
Chimie	reală	13,6	38	62	
	umanistă	15,7	49,2	50,8	
Biologie	reală	10,4	32,8	67,2	
	umanistă	12,6	39,7	60,3	
Marxism-leninism	reală	10,6	26	64	
	umanistă	15,2	41	59	

Pregătirea mai slabă a absolvenților umaniști face necesară, după părerea noastră, analiza frontală a secției respective, pentru a se vedea în ce măsură conținutul actual al învățămîntului din cadrul ei asigură pregătirea elevilor în raport cu ceea ce așteaptă societatea de la școala de cultură generală. Astăzi, cînd conceptul de cultură generală a devenit mult mai larg și a dobîndit note definitorii calitativ noi, iar în universul intelectual al omului societății moderne cunoștințele umaniste se împletesc organic cu cele tehnico-științifice, nivelul scăzut la care este studiată matematica la secția umanistă a devenit necorespunzător cerințelor pregătirii de cultură generală și se repercutează asu-

[5] *Cercetări concrete privind eficiența pedagogică a învățămîntului nostru de cultură generală*, în lucrarea *Conceptul de cultură generală și unele probleme ale școlii din Republica Socialistă România.*

pra însușirii slabe și a altor discipline *. Cercetările [6] au scos în evidență necesitatea ca matematica să nu constituie criteriul de profilare a secțiilor. Mai mult, considerăm că predarea acestui obiect trebuie să se efectueze după programele pentru secția reală — la același nivel și în aceleași proporții, avînd în vedere următoarele considerente : a) alături de limbă, matematica devine limbaj universal de comunicare ; b) ponderea pe care o are matematica în sfera culturii generale și în rezolvarea problemelor practice ale economiei ; c) valoarea formativă deosebită și influența pe care o are studiul ei asupra însușirii celorlalte discipline școlare, prin dezvoltarea gîndirii și stimularea aptitudinilor intelectuale în general, precum și prin dezvoltarea capacității de înțelegere a complexului de probleme pe care le ridică progresul științific ; d) rolul deosebit pe care îl are în dezvoltarea tehnicii și a tehnologiei în condițiile producției contemporane ; e) ajutorul pe care-l constituie pentru specialiștii din diverse domenii de activitate ; f) chiar pregătirea profesională de nivel mediu în multe specialități presupune cunoștințe de matematică mai substanțiale decît cele pe care le dobîndesc acum absolvenții secției umaniste ; g) ridicarea nivelului predării matematicii în secția respectivă va permite realizarea unei mai bune și mai complexe corelații între obiectele realist-științifice a cărei bază o formează, evident, tocmai cunoștințele de matematică.

Dar problema modernizării secției umaniste nu se reduce la disciplina respectivă. Se impune restructurarea întregului plan de învățămînt și a tuturor programelor, chiar și ale disciplinelor de profil, pentru a le pune în concordanță cu conținutul umanismului modern și cu cerințele contemporane față de pregătirea tinerei generații. A devenit vulnerabilă însăși împărțirea tradițională a liceului în secțiile reală și umanistă, care nu mai satisface criteriile obiective după care trebuie să se stabilească profilurile în învățămîntul liceal de cultură generală.

★

Pentru modernizarea programelor școlare se depun eforturi masive. Nu este însă mai puțin adevărat că rezultatele obținute — evidențiate în practica școlară — sînt departe de cele scontate. Aceasta pentru că adesea problema este abordată unilateral și dobîndește o soluție simplistă. Se procedează încă prin adăugirea unor date și scoaterea altora, prin revizuiri parțiale, ca și cînd dezvoltarea științei s-ar desfășura într-un mod din care ar rezulta o stratificare a cunoștințelor, o suprapunere a unora peste altele, fără să afecteze ansamblul, fără să se modifice structura generală a cunoștințelor în domeniul respectiv. Or, realizările

* În afara rezultatelor ce se desprind indirect, cu ocazia examenului de bacalaureat, la disciplinele fizică și chimie, ar fi edificator un sondaj în facultățile spre care se îndreaptă absolvenții umaniști și unde se predau totuși cursuri de matematică, pentru a se urmări în ce măsură reușesc aceștia să facă față studiului la disciplina respectivă și la cele înrudite.

[6] Vezi cap. III, V, VI din lucrarea *Conceptul de cultură generală și unele probleme ale școlii din Republica Socialistă România.*

științifice din ultimele decenii, mai ales, au schimbat radical nu numai vechile reprezentări despre realitate, ci și însăși structura internă a științelor respective. Prin adăugarea mecanică a noilor cuceriri la vechiul material din programele tradiționale, structurate pe baza unor principii care nu mai corespund logicii științei moderne, nu se rezolvă nici una din problemele vulnerabile ale conținutului învățământului. Se creează doar iluzia ridicării nivelului acestuia la nivelul dezvoltării științei contemporane și se maschează, pentru scurtă vreme, inductivismul empirist care persistă încă în practica școlară. Supraîncărcarea este perpetuată, iar intensificarea caracterului formativ al învățământului rămîne în continuare un deziderat imperios al timpului.

La perfecționarea programelor în conformitate cu logica științelor respective este necesar să acordăm mai multă atenție și modului cum prezentăm în ele dezvoltarea istorică a științei. Nu se pune problema de a subestima necesitatea familiarizării elevilor cu istoria științei pe care o studiază, cu căile pe care s-a dezvoltat ea. Dar tocmai aici trebuie avut în vedere principiul formulat de Marx, anume *că logicul și istoricul coincid numai în esență, dar că logicul nu reproduce aidoma istoricul.* Principiul metodologic al coinciderii căii logice cu cea istorică în procesul cunoașterii nu înseamnă nicidecum că logicul reprezintă o fotografie, o descriere fidelă a mersului istoric al dezvoltării fenomenului, ci constituie un proces complex de gîndire care tinde să cunoască realitatea în dezvoltarea sa legică, să sesizeze esențialul, tendința generală a dezvoltării. Detașîndu-se de zig-zaguri, de manifestările întîmplătoare și momentele de stagnare ori regres printre care își croiește drum procesul istoric, reflectarea logică are un rol uriaș în înțelegerea acestui proces, oferind o cunoaștere mult mai veridică și mai profundă decît cea istorică. Calea logică — arată Engels — permite să analizăm fenomenul din acel punct al dezvoltării lui „unde procesul atinge maturitate deplină și forma clasică" [7], ceea ce înseamnă că nu numai dezvoltarea anterioară permite o mai bună cunoaștere a stadiului ultim actual al dezvoltării, ci și punctul cel mai înalt atins în dezvoltare aruncă o lumină puternică asupra înțelegerii trecutului, mai corectă decît prezentarea faptelor în concretul lor și în ordinea în care au fost aduse în tezaurul științei.

O asemenea analiză a conținutului învățământului bazată pe principiul metodologic al unității dialectice a logicului cu istoricul în procesul cunoașterii are consecințe mult mai largi pentru perfecționarea învățământului decît reflectarea în programe a aspectului cronologic, structurarea concentrică și lineară a materialului, îmbinarea deducției cu inducția etc. Această cale este deosebit de fructuoasă pentru întemeierea unei didactici și metodici la nivelul cerințelor actuale, care să se caracterizeze prin însușirea de a putea fi puse în relație cu programul mașinilor de învățare.

Decalajul evident dintre dezvoltarea științei și tehnicii, pe de o parte, și conținutul învățământului, pe de altă parte, poate fi mult mic-

[7] Karl Marx, *Contribuții la critica economiei politice*, E.S.P.L.P., 1954, p. 249.

șorat pe calea indicată de însăși tendința obiectivă de dezvoltare a științei și prin intensificarea laturii formative a învățământului pe care această cale o satisface deplin. Într-adevăr, volumul cunoștințelor faptice crește în proporții spectaculoase și într-un ritm alert, dar nu în aceeași măsură se lărgește sfera problemelor la care dă știința răspuns și nu toate datele au valoare metodologică. Calea principală pe care se dezvoltă știința azi este aceea a generalizărilor ample, a dezvăluirii unor legități tot mai largi, a stabilirii unor principii fundamentale. Or, tocmai acestea constituie osatura care susține imensitatea materialului faptic și chezășia însușirii lui conștiente, active, creatoare. Prin urmare, însăși tendința de dezvoltare a științei face necesară accentuarea elementelor științifice în procesul de învățământ, acordîndu-se prioritate problemelor teoretice cele mai importante în raport cu logica fiecărei științe, principiilor explicative fundamentale în lumina cărora dobîndesc înțeles datele faptice. În momentul în care știința a ajuns la generalizări, legități și principii, capitole întregi cu material descriptiv și ilustrativ (chiar discipline întregi) * pot fi scoase, evident, ținîndu-se seama de criteriile psiho-pedagogice.

Pe de altă parte, în programe ar trebui să-și găsească loc mai multe capitole de sinteză, reunind probleme din diferite discipline, prin care să se deschidă elevilor perspective largi asupra tabloului universului, să li se ofere un mod nou de abordare a fenomenelor realității. La elaborarea principiilor de alcătuire a programelor școlare nu poate fi pierdut azi din vedere, de exemplu faptul că punctul de vedere cibernetic oferă mari posibilități de a aduce la același numitor, accesibil chiar și elevilor mijlocii, multe din capitolele diferitelor discipline și că această știință — apărută ca rezultat al tendinței obiective spre sinteză a diferitelor ramuri ale științei, manifestată în etapa actuală ca o importantă particularitate a dezvoltării cunoașterii — exercită o înrîurire puternică asupra gîndirii umane. Referindu-se la gîndirea cibernetică, Couffignal remarcă următoarele : „Analogiile fecunde pot să se întîlnească între sisteme de structură foarte diferită, studiate în mod normal de discipline legate de științe sau tehnici foarte îndepărtate unele de altele în clasificările tradiționale. Cibernetica nu recunoaște frontiere între aceste discipline diferite. Și influența pe care este chemată să o exercite asupra evoluției gîndirii și comportamentului oamenilor poate fi profundă și de natură de a-i orienta în mod decisiv cursul". [8]

Ocupîndu-se în mod special de rolul metodologiei, al gîndirii cibernetice în domeniul pedagogiei, V. Bunescu constata că *„gîndirea cibernetică*, bazată în cea mai mare măsură pe raționamentul analogic, *este poate cea mai proprie acestei epoci* de rapide transformări, epocii revoluției tehnice-științifice pe care și dezvoltarea ei ca știință o carac-

---

* Sînt cunoscute propunerile făcute în țară și peste hotare privind înlocuirea botanicii, zoologiei, anatomiei, fiziologiei, cu un curs de biologie.

[8] L. Couffignal, *Rolul metodologic al cibernetici*, în volumul *Cibernetica*, E.P., 1963, p. 87; vezi și I. B. Novik, *Cibernetica și colaborarea dintre diferitele ramuri ale științei*, „Vestnik Academii Nauk" SSSR, nr. 4/1963.

terizează. Socotim că tocmai metodologia cibernetică, care solicită raționamentul analogic și modelele ca metode de cercetare, constituie partea de contribuție cea mai importantă pe care cibernetica o aduce în cercetarea pedagogică, în dezvoltarea ei teoretică și în organizarea eficientă a practicii instructive" [9].

Dar nu numai *tendința obiectivă spre sinteză a științei, ci și direcția în care se dezvoltă tehnica contemporană, precum și conținutul actual al conceptului de „calificare profesională"* reclamă reflectarea în programele școlare a legăturii organice între diferitele domenii de cunoștințe, acestea fiind necesare omului nu compartimentate ermetic, ci în unitatea lor, în sinteza lor superioară și însușite sub aspect operațional, avînd o solidă bază teoretică *.

Orientarea perfecționării programelor în direcția de dezvoltare a științei poate fi valorificată deosebit de fructuos sub aspectul apropierii logicii didactice de logica științei și al accentuării laturii formative a învățămîntului, înarmîndu-i pe elevi cu o instrumentație necesară pentru toată viața, astfel încît procesul instruirii să nu înceteze o dată cu absolvirea școlii, ci doar să-și modifice caracterul și forma.

Această cale — de fapt mai apropiată de procesul firesc al însușirii culturii umane, care prin specificul său nu se confundă cu procesul cunoașterii în știință, al făuririi științei însăși — permite însușirea conștientă a aspectului metodologic al fiecărei științe, stimulează mai mult dezvoltarea gîndirii care, practic, se desfășoară în ambele sensuri, nu numai de la particular la general, de la concret la abstract. De asemenea, se creează mari posibilități de a descongestiona programele de datele vechi, neesențiale, predate anterior, precum și de a economisi timpul și efortul investite în însușirea materialului de studiu, în afara avantajelor pe care le are în ceea ce privește dezvoltarea capacităților elevilor. Aceștia nu vor mai fi obligați — împotriva relevărilor științifice psihopedagogice privitoare la posibilitățile pe care le au, mai ales în ceea ce privește dezvoltarea gîndirii abstracte — să memoreze mecanic un volum mare de material disparat, urmînd ca teoretizarea și generalizarea lui să se facă mult mai tîrziu, chiar peste ani, timp în care elevii sînt nevoiți să-și restructureze, să-și refacă radical — și nu o singură dată —

[9] V. Bunescu, *Pedagogia cibernetică*, „Contemporanul" nr. 10, 3 martie 1967. În aceeași problemă menționăm studiul aceluiași autor *Pedagogia cibernetică și instruirea programată* în volumul *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965, precum și studiile P. Apostol *Modele praxeologice și acțiunea educațională* „Revista de pedagogie" nr. 12/1966 și Stanciu Stoian, *Pedagogia și cibernetica* „Revista de pedagogie" nr. 10/1963.

* Respectînd principiul caracterului unitar al sistemului de învățămînt în ansamblu și al fiecărei trepte de învățămînt, considerăm că dozarea pe clase a materialului trebuie făcută în așa fel încît în ultima clasă centrul de greutate să cadă nu pe predarea de noi cunoștințe de amănunt, ci pe sistematizarea și generalizarea celor însușite anterior, pe realizarea unor sinteze și corelații largi și superioare, punîndu-se accentul pe înarmarea elevilor cu sisteme de noțiuni, legi și principii care formează bazele științelor și pe orientarea lor în problemele majore ale domeniilor științifice studiate, precum și pe exersarea capacității de muncă intelectuală independentă.

reprezentările și noțiunile. Structura multor programe vădește încă o concepție oarecum senzualistă asupra procesului de formare a noțiunilor și favorizează un tip dogmatic, meșteșugăresc de instruire și de formare a deprinderilor. Acest lucru a apărut evident în cercetarea selectivă, pe bază de relevări statistice, a volumului și calității cunoștințelor pe care le posedă absolvenții școlii generale și ai liceului, seriile 1960—1964, așa cum se oglindesc în rezultatele obținute la examenele de admitere în liceu, de bacalaureat și de admitere în învățămîntul universitar de către 25 364 de candidați (proveniți de la cursurile de zi) prezentați la examenele respective în anii considerați[10]. Relevările statistice pe care le-au obținut și care sînt în consens deplin cu aprecierile consemnate de comisiile de examen în documentele școlare arată că o bună parte din absolvenții școlii generale de 7 ani * și ai liceului posedă un bagaj impresionant de cunoștințe faptice pe care însă nu le înțeleg, nu reușesc să le interpreteze, să le lege și să le folosească în alt context decît acela în care le-au învățat, deseori fără să cunoască esența, suportul lor teoretic. Capacitatea de absorbție a memoriei prevalează flagrant, la mulți dintre candidați, capacitatea lor de a face generalizarea, sinteza și transferul cunoștințelor. De asemenea, se constată o anumită greutate în desfășurarea inversă a gîndirii, în trecerea de la general la particular, de la abstract la concret. În felul acesta unii elevi absolvă școala de cultură generală cu un volum nesistematizat de informație — bogat, dar ineficient, pentru că nu-l pot utiliza nici în activitatea practică și nici în asimilarea de noi cunoștințe. Aceștia nu știu să gîndească la nivelul cunoștințelor pe care le înmagazinează.

Deficiențele care mai persistă în activitatea didactică a școlii noastre de cultură generală și care își au originea, într-o însemnată măsură, în programele școlare s-au evidențiat, în cercetarea noastră statistică, în frecvența candidaților cu note sub limită și la limită în mulțimea celor prezentați la examenele analizate, chiar și la obiectele cele mai importante pentru care se afectează cel mai mare număr de ore — limba română și matematica.

Or, cauzele rămînerii în urmă la învățătură prezintă un evident interes pedagogic. Anume, în legătură cu elevii a căror pregătire este sub limită și strict la limita cerințelor stabilite prin programele școlare se pune problema de mare actualitate social-politică a recuperării lor, valorificînd la maximum aptitudinile lor, pentru a-i ridica la un nivel care poate fi considerat ca prag liminar al eficienței pedagogice a învățămîntului. Evident, nu este vorba de a crea o falsă problemă cu privire

---

[10] *Cercetări concrete privind eficiența pedagogică a învățămîntului de cultură generală*, în *Conceptul de cultură generală și unele probleme ale școlii din Republica Socialistă România.*

* Sondajul efectuat asupra absolvenților școlii noastre generale prelungite la 8 ani atestă la mulți dintre indicatori o creștere sesizabilă a nivelului pregătirii acestora, ca urmare a îmbunătățirilor de organizare și de conținut introduse de Ministerul Învățămîntului.

la mediocritate și — ignorînd particularitățile individuale, ritmurile diferite de dezvoltare, deosebirile în ce privește capacitățile, puterea de muncă etc. — de a sugera ideea nerealistă că ar fi posibilă înlăturarea completă din școală a rezultatelor slabe și mediocre la învățătură, aducerea tuturor elevilor la numitorul comun al notelor bune și foarte bune. Rezultatele slabe pot însă, și chiar trebuie, să fie restrînse la un cerc cît mai mic de elevi, prin stimularea potențialului fiecăruia și formarea deprinderilor muncii intelectuale independente, pentru a-l ajuta să-și însușească cunoștințele la nivelul posibilităților sale reale, prin dezvoltarea capacităților intelectuale, a calităților definitorii pentru formarea unei gîndirii proprii epocii noastre, care-i cere personalității să participe activ, creator, cu inițiativă, atît în activitatea de producție, cît și în cea socială.

★

Necesitatea sporirii randamentului școlar — pedagogic și social al sistemului de învățămînt — pentru a răspunde adecvat cerințelor, a) construcției socialiste în etapa actuală și în perspectivă, b) dezvoltării științei și tehnicii pe plan mondial, c) dezvoltării personalității în societatea socialistă, precum și d) posibilităților reale ale copiilor zilelor noastre — este pusă în evidență de întreaga practică și teorie pedagogică.

Un criteriu esențial de eficiență a întregului sistem de învățămînt îl reprezintă optimizarea, modernizarea conținutului învățămîntului, iar factorul decisiv în această privință constă în asigurarea unui proces planificat de reprofilare și reorganizare calitativă unitară a întregului conținut. Respectarea principiului caracterului unitar al sistemului de învățămînt în ansamblu, iar în cadrul lui, al fiecărei trepte de învățămînt asigură eficiența sistemului în întregime.

O cerință fundamentală a procesului de optimizare a conținutului învățămîntului o reprezintă elaborarea unor planuri, programe și manuale în conformitate cu legile materialismului dialectic și istoric, cu cerințele logicii moderne și cu logica științelor. În stabilirea conținutului învățămîntului este necesar să se pornească de la cerințele contemporaneității față de personalitatea omului societății pe care o construim.

O sarcină de stringentă acuitate constă în a găsi o structură a sistemului de cunoștințe la fiecare disciplină și pentru fiecare treaptă de învățămînt și tip de școală, care să fie cumulativ unitară, permeabilă, logică, accesibilă, formativă, eficientă și economică. Astăzi, în domeniul învățămîntului de pretutindeni se întîlnesc două tendințe care trebuie corelate: pe de o parte, se impune creșterea „randamentului instrucției" prin lărgirea și adîncirea culturii generale, iar pe de altă parte, se preconizează „economia în instrucție". Economia de timp și de efort va fi totdeauna necesară pentru a fi pusă în folosul muncii creatoare.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Современная практическая и теоретическая педагогика показывает необходимость повышения школьно-педагогической и социальной эффективности образования.

С этой точки зрения в статье анализируется усовершенствование содержания общего образования. Указывая на то, что оптимизация содержания возможна только с принципиально новых позиций подхода к вопросам дидактики и методики в рамках общей теории планов и программ, анализируются минимальные условия педагогической эффективности, которые должны соблюдаться в планировании развития содержания образования.

Говоря о школьных программах, указывается что при установлении их содержания необходимо исходить не от традиций, а от требований современности к личности человека нового общества. Этим подчеркивается значение проспективных исследований в педагогике.

В последней части статьи проводится статистический анализ успеваемости выпускников общей школы и лицея и вносятся предложения по улучшению структуры программ с целью приближения дидактической логики к научной и по усилению формативной стороны процесса образования.

ASPECTS DE LA THÉORIE DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

(Rèsumè)

La pratique et la thèorie pèdagogique mettent en èvidence, dans notre pays ainsi qu'à l'ètranger, la nècèssitè d'accroître le rendement pèdagogique et social de l'enseignement.

L'auteur prèsente donc l'aspect du perfectionnement du contenu de l'enseignement de culture gènèrale et ènonce certains critères concernant son efficience. L'auteur souligne que l'amèlioration du contenu de l'enseignement n'est possible que si l'on adopte des positions nouvelles pour aborder les problèmes de la didactique et des mèthodes dans le cadre de la thèorie gènèrale des plans et des programmes d'enseignement ; de même, l'auteur prèsente les conditions minimales d'efficacitè pèdagogique que la planification du dèveloppement de l'enseignement doit respecter tenant compte de l'aspect de son contenu.

Se rapportant particulièrement aux programmes scolaires, l'auteur prouve que pour prèciser le contenu de l'enseignement il est nècessaire de tenir compte, en premier lieu, non pas de la tradition, mais des exigences actuelles à l'ègard de la personnalitè de l'homme dans la société que nous èdifions ; on souligne à ce propos la valeur des recherches prospectives en pèdagogie. Prenant pour appui une recherche statistique, l'auteur analyse les rèsultats enregistrès par les èlèves des classes terminales, dans les ècoles gènèrales et les lycées et suggère l'amèlioration des programmes, de sorte que la logique didactique s'aupproche de la logique de la science afin d'assurer le côtè formatif du processus d'enseignement.

SOME THEORETICAL ASPECTS OF SYLLABI

(A b s t r a c t)

The necessity for an increased efficiency of all-grade education is manifest in all educational publications and activities at home and abroad. The authoress concentrates in her article on the improvement of general culture education, saying this can only be achieved through a novel approach to all cardinal questions of didactics and methodology. This, she says, should be reflected in the syllabi and curricula which must not consider tradition so much, but rather the demands that Man has to meet in present-day society.

This increases the importance of prospective educational research. The article compares the school-records of school-leavers in statistic tables, and makes suggestions for the improvement of the syllabi so that the logic of science and the logic of didactics be brought closer together and thereby increase the formative character of education.

Contribuții la determinarea și delimitarea conceptului de educație în familie

Prof. CONSTANTIN RUSU

Educația în familie este un fenomen social de ordin suprastructural. În cursul dezvoltării istorice, transformările survenite în baza economică au determinat schimbări corespunzătoare și în conținutul și formele educației în familie sau — ca o raportare mai directă — schimbările survenite în educație sau în familie (sub influența bazei economice) s-au răsfrînt direct și asupra educației în familie.

Deși educația este o funcție socială necesară și permanentă, a cărei apariție se confundă cu apariția societății (a omului, a limbajului, a muncii, a gîndirii abstracte, adică cu apariția elementelor definitorii ale societății), educația în familie nu putea să apară decît o dată cu (sau după) apariția familiei. Or, familia nu a apărut o dată cu societatea [1], ci pe o anumită treaptă de evoluție a ei și va dispare pe o altă treaptă. Educația în familie este deci un fenomen social-istoric, apărînd, evoluînd și dispărînd în condiții sociale determinate. Purtînd amprenta condițiilor social-economice în care se manifestă, educația și relațiile matrimoniale manifestă totuși, datorită complexității lor, o anumită independență relativă, în raport cu baza economică și cu alte fenomene social-politice sau culturale. Așa ne explicăm de ce scopul educației sociale nu poate fi identificat cu scopul educației în familie, de ce educația socială nu se identifică cu educația în familie, chiar atunci cînd funcția educativă a societății este exercitată numai (sau aproape numai) prin intermediul familiei (în stadiul incipient al ontogenezei și în primele etape ale evoluției social-istorice).

În societățile cu clase antagoniste, funcția primordială a familiei este cea economică, legată de acumularea și apărarea proprietății private. De aceea, rolul primordial în dezvoltarea copilului sau în formarea omului într-o direcție sau alta îl au influențele formative spontane, difuze, care nu vizează direct un scop formativ. Educația în familie are aici un caracter eterogen. În familia proletară apar totuși germenii unei noi educații în familie, care se va manifesta în plenitudinea ei numai în societatea socialistă. În socialism, funcția economică a familiei își pierde rolul primordial, fiind lipsită de obiect : proprietatea privată asupra mijloacelor de producție a dispărut. Funcția spirituală devine acum dominantă ; așadar, crește implicit rolul educației în familie, crește aportul acestui gen de educație la opera de formare a omului cerut de societate. Familia socialistă este o părticică a societății socialiste, interesele familiei fiind organic legate de interesele societății. Avînd aceleași interese, scopul

[1] Nu se cunoaște cu precizie momentul istoric în care a apărut familia, dar se admite că în timpurile primitive a existat o perioadă în care raporturile sexuale erau nereglementate, neîngrădite. Vezi în această direcție lucrarea lui Fr. Engels, *Originea familiei, a proprietății private și a statului*, precum și lucrarea pe aceeași temă a lui J. J. Bachofen și în special a lui L. H. Morgan.

educației în familie și cel al educației sociale, deși nu coincid integral, sînt totuși unidirecționale, nu se contrazic, se cumulează și se completează reciproc, mergînd în aceeași direcție de sprijinire a procesului de formare a unui anumit tip de om, de accelerare a progresului social și economic, de întărire a societății.

Din punct de vedere structural, conceptul de *educație în familie* ne apare ca un efect al conjugării, încrucișării sau intersectării conceptelor de *educație* și *familie*. Baza ontologică a acestei conjugări o reprezintă relațiile obiective directe (nemijlocite) dintre unitățile real-obiective desemnate prin cele două concepte care s-au integrat. Determinarea conceptului de educație în familie ne apare astfel dependentă de accepțiunea conceptelor din îmbinarea cărora a rezultat.

Primul termen al conjugării, educația, are accepțiuni diferite în funcție de contextul împrejurărilor în care o folosim. În cazul nostru, însă, educația trebuie luată în accepțiunea în care este fixată ca obiect al pedagogiei (totalitatea influențelor îndreptate conștient în direcția formării unui anumit tip de om), tocmai fiindcă teoria educației în familie o concepem ca ramură științifică a pedagogiei, ca o disciplină a sistemului de științe pedagogice.

Cel de-al doilea termen — familia — desemnează „nucleul social elementar întemeiat prin căsătorie", „celula socială" care unește pe soți și pe descendenții acestora [2].

În conceptul integral al educației în familie, educația și familia apar ca elemente structurale fundamentale. Educația în familie poate fi privită ca o particularizare a conceptelor de educație și familie, unul la nivelul celuilalt sau prin determinarea reciprocă. Fiind în esență o particularizare și o determinare a unor concepte generale, noul concept ne apare cu un conținut mult mai bogat (însumînd notele esențiale ale ambelor concepte : *educație* și *familie*), dar cu o sferă de cuprindere restrînsă, nefiind vorba nici de întreaga educație, nici de întreaga familie, ci de particularizări ale lor.

În literatura pedagogică s-a încetățenit însă ideea după care educația în familie ar fi echivalentă cu educația copilului în familie, cu „educația copiilor efectuată de părinți sau de persoanele care îi înlocuiesc — rude, tutori" [3]. Această idee nu reflectă însă situația de fapt, real existentă.

Să vedem mai îndeaproape cum stau lucrurile în terenul practicii educative la nivelul familiei. În cadrul familiei conviețuiesc împreună oameni de diferite categorii și vîrste : soți, copii, frați, surori. Între membrii familiei se stabilesc relații de diferite tipuri : sociale, spirituale, economice, biologice etc. Natura relațiilor familiale îi determină să acționeze într-un mod sau altul unii asupra altora, să se influențeze reciproc. Acest proces de influență poate fi conștient, dar și neconștient.

Procesul de influențare familială conștientă poate fi îndreptat spre un scop sau altul. Însă, nu orice proces de influențare familială conștientă constituie fenomen educativ. Constituie educație în familie numai acel

[2] *Dicționar enciclopedic român*, vol. 2, Editura politică, București, 1964, p. 345.
[3] *Dicționar pedagogic*, vol. I, E.D.P., 1963, p. 395 (traducere din limba rusă).

sistem de influenţe familiale care vizează un scop formativ nemijlocit, numai acea acţiune care urmăreşte direct transformarea omului într-o direcţie sau alta. Şi nu numai atît. Acţiunea trebuie să vizeze un scop formativ nemijlocit realist, atingerea scopului să fie real posibilă, iar acţiunea să meargă efectiv în direcţia scopului. Există şi posibilitatea de a-ţi propune ceva irealizabil, sau realizabil în anumite condiţii, pe care tu nu le poţi realiza. Altfel spus, rezultatul final al acţiunii să concorde cu scopul fixat în plan ideal, să atingă limita lui calitativă.

În cadrul procesului de influenţare deosebim doi termeni : o entitate care influenţează şi alta care receptează influenţa. Există cazuri cînd termenii pot apărea simultan, atît într-o ipostază, cît şi-n cealaltă. În afară de aceasta, mai deosebim un fond al relaţiei de influenţare, condiţiile în care are loc o influenţare determinată. Fiecare dintre membrii familiei pot fi şi emiţători şi receptori de influenţe, vizînd un scop formativ nemijlocit. Procesul de influenţare nu este numai unidirecţional, de la părinţi la copii. În mod virtual el este pluridirecţional. Procesul de influenţare unidirecţional de la părinţi la copii este numai un eşantion al procesului integral, complex, de educaţie în familie.

Analizînd particularităţile educaţiei în familie în raport cu dezvoltarea ontogenetică, acest adevăr va ieşi şi mai pregnant în evidenţă. Copilul vine pe lume ca o fiinţă imperfectă, lipsită de capacitatea de a se adapta singură la mediu. Lipsit de văz, de capacitatea de a se deplasa, de a se apăra şi de a-şi procura singur mijloace de subsistenţă, copilul lăsat singur ar pieri. Mama şi împreună cu ea întreaga familie devine primul ocrotitor şi protector al copilului. Familia constituie în viaţa fiecărui copil prima realitate care îi înrîureşte dezvoltarea, care îl orientează într-o direcţie sau alta. Cunoscînd acest rol, familia trebuie să întreprindă acţiuni adecvate. Educaţia copilului începe din prima zi a venirii lui pe lume. La început ea are mai mult un caracter biologic, de îngrijire organică, în vederea unei dezvoltări fizice normale. Intervin apoi şi elemente de educaţie intelectuală, morală, estetică etc. Conţinutul educaţiei în familie evoluează de la biologic la social, fără însă a părăsi biologicul. Biologicul este suportul socialului ,baza lui naturală. Educaţia biologică nu dispare niciodată, însă tot mai multe aspecte ale ei sînt asimilate în (de) educaţia socială. La om aproape toate aspectele biologice apar convertite în aspecte sociale.

În primii ani de viaţă ai copilului, influenţele educative sînt unidirecţionale, dar nici acum nu pot fi în exclusivitate de la părinţi la copil. Influenţele educative pot fi exercitate asupra lui şi de către fraţii săi mai mari. Unidirecţionalitatea influenţelor educative trebuie înţeleasă în sensul că acestea vin numai înspre el. Copilul numai receptează, dar nu emite influenţe educative (accentuez : nu emite influenţe educative, adică influenţe îndreptate conştient în direcţia formării sub un aspect sau altul a unui membru al familiei ; influenţe formative neconştiente emite clar din clipa venirii lui pe lume). Capacitatea de a-şi propune scopuri formative intervine mai tîrziu decît capacitatea de a-şi propune alte scopuri. Scopurile formative realiste, eficiente şi acţiunea în direcţia lor (condiţia

educației) pot apărea numai după ce copilul cunoaște sau intuiește adevărata esență a ființei umane, după ce dobîndește capacitatea de a acționa în direcția înfăptuirii lor.

Educația copilului în familie se împletește cu o educație socială * extra familială. În mod indirect, statul socialist intervine în educația copilului chiar înainte de apariția lui pe lume, prin ocrotirea mamei, prin crearea condițiilor optime de trai etc. După nașterea copilului, statul poate interveni prin acordarea de asistență medicală mamei și copilului, prin îndrumarea metodică a mamei și a celor care îngrijesc copilul, prin punerea la dispoziție a unor instituții educative, cum ar fi creșele, căminele de copii, grădinițele, prin adoptarea unor sisteme de măsuri în vederea întăririi sănătății prin oferirea de condiții și mijloace adecvate unei creșteri și educații normale.

Pînă la intrarea în școală, asupra copilului se exercită deci un multiplu sistem de influențe formative și educative, familiale sau extrafamiliale. În mod firesc, apare întrebarea : care este cîrmaciul, educatorul acestui multiplu sistem de influențare ? În mod normal, pînă la intrarea copilului în școală rolul conducător în cadrul acestui sistem revine familiei, tocmai fiincă familia este mediul pricipal și direct de influențare a copilului. În socialism, exercitarea de către familie a rolului conducător în sistemul de educație este același lucru cu exercitarea acestui rol de către societate. Familia socialistă este o părticică a societății socialiste, țelurile ei fundamentale mergînd în aceeași direcție cu ale societății. În orînduirile care au la bază proprietatea privată asupra mijloacelor de producție, țelurile familiilor claselor asuprite, deși merg în direcția progresului social, tocmai de aceea vin în contradicție cu caracterul orînduirii sociale respective, cu țelurile ei fundamentale.

Care este țelul final, scopul acțiunii educative conduse de familie ? În permanență familia urmărește să-i asigure copilului o dezvoltare normală, sub toate laturile, însă țelul final al educației în familie este ridicarea copilului la acel stadiu de evoluție care să-i permită receptarea integrală a influențelor incipiente ale școlii. Altfel spus, familia pregătește copilul pentru școală. Conținutul concret al acestui stadiu, în care copilul este pregătit pentru școală, se poate modifica în funcție de un mănunchi de coordonate naturale, sociale sau spațio-temporale, cum ar fi vîrsta de intrare la școală (5, 6 sau 7 ani), momentul istoric (anul 1966 sau anul 2000), momentul social (orînduirea capitalistă sau socialistă), momentul local (într-o țară sau alta, pe o planetă —!— sau alta) etc. Acțiunea către scopul final este condusă de familie, dar scopul final nu și-l fixează familia, ci îi este fixat de către societate. Chiar dacă nu este fixat explicit, el apare implicat în cerințele școlii, care la început sînt

* Aici termenul de *educație socială* îl folosim într-un anume sens, încercînd să redăm prin el relația dintre obiectul educației și influențele exercitate în numele societății de către membri ai societății, instituții etc. În această accepțiune, educația socială se apropie ca sens de educația obștească, termen folosit de unii autori în special în lucrările mai vechi. Considerată în altă accepțiune, educația socială ar fi un non sens (tautologie), din moment ce orice educație se referă la om, iar omul este în esența sa o ființă socială.

unice pentru toţi copiii. Cerinţele şcolii faţă de copilul care intră pentru prima dată sub influenţa ei nu reprezintă altceva decît diversificarea scopului final al educaţiei în familie (dacă este formulată sintetic o singură cerinţă, aceasta este însuşi scopul).

Intrarea copilului în şcoală marchează un salt calitativ pe mai multe planuri. În primul rînd conducerea acţiunii educative de formare şi dezvoltare integrală a unui anumit tip de om este preluată acum de către şcoală. Familia continuă să aibă un rol important în procesul de formare a omului determinat, dar ea nu mai conduce acest proces, ci numai îl ajută. Acţiunea ei intră acum ca o condiţie în desfăşurarea normală a procesului, nu ca o cauză directă. Familia îşi exercită acum acţiunea diferenţiat, mai mult sub diferite laturi şi mai puţin în altele, urmărindu-se o completare a unor aspecte ale educaţiei şcolare şi o îmbinare cu această educaţie. Conţinutul educaţiei în familie nu mai vizează formarea integrală a copilului într-o direcţie sau alta; sau chiar dacă vizează în continuare această formare integrală, ea nu mai are nici mijloacele, nici condiţiile necesare şi suficiente ca să o transpună în practică. De aceea, nici conducerea procesului nu mai este lăsată pe seama familiei. Pînă la intrarea copilului în şcoală familia a fost şi conducător, şi mijloc (în parte), şi ambianţă a acţiunii formative. Acum, primul rol (de a fi conducător) a dispărut, iar celelalte două şi-au particularizat înţelesul. Familia poate constitui acum un mijloc de educaţie mai mult în acţiunea de influenţare a conştiinţei sub raportul atitudinii şi mai puţin al cunoaşterii (mai puţin în raport cu şcoala). În stadiul de începere a şcolii, familia rămîne în continuare ambianţa principală de muncă independentă a copilului, de finalizare a procesului de receptare a influenţelor şcolare. Cu cît înaintăm pe scara ontogenetică, cu atît şi educaţia în familie se diferenţiază tot mai mult de la o familie la alta. Unele şcoli îi sustrag temporar pe unii copii din mediul familial (şcolile internat, mai tîrziu căminele studenţeşti etc.) ; alţi copii rămîn însă în familie, şcolile pe care le urmează fiind în aceeaşi localitate. Societatea asimilează tot mai mult pe copii în sistemul influenţelor sale.

Depăşind vîrsta adolescenţei, dezvoltarea copilului realizează un salt calitativ, el devine cetăţean major, membru activ al societăţii. Se schimbă şi rolul lui în familie. Tînărul nu mai este acum numai receptor de influenţă, ci şi emiţător al ei. Intervine apoi căsătoria. Cînd tinerii se căsătoresc, educaţia lor în familie nu dispare, ci numai se transferă. Tinerii se educă acum în noua lor familie, în care esenţa şi elementul definitoriu sînt condensate în ei înşişi, în relaţia lor socială de viaţă, muncă şi dragoste. Familiile din care s-au desprins pentru a forma o nouă familie pot să continue activitatea de educare asupra lor, dar acum această acţiune apare în ipostaza de educaţie socială sau extrafamilială, în raport cu familia lor. În noua familie, educaţia îmbracă forme noi. La început, relaţia de influenţare conştientă este bidirecţională, de la soţ la soţie şi invers. Fiecare poate să-şi propună un scop realist formativ asupra celuilalt. Suportul acestor acţiuni îl constituie tendinţa firească a omului de a se desăvîrşi mereu, de a transforma neîncetat natura şi oamenii din jurul său.

O dată cu intervenţia primului copil, educaţia în familie îşi îmbogăţeşte conţinutul şi obiectul. Intervin relaţii noi de influenţare şi procesul se complică. Apare acum, alături de educaţia soţilor în familie, educaţia copilului în familie (pe care am descris-o mai sus). Cînd copilul devine major şi nu este desprins de familie, poate apărea şi o nouă direcţie de influenţare conştientă, de la fiu la părinte. Dacă tînărul are fraţi mult mai mici ca dînsul, intervine şi relaţia de influenţare de la tînăr la fraţii săi mai mici. Dacă tînărul major are fraţi apropiaţi ca vîrstă, poate apărea relaţia reciprocă, bidirecţională, între el şi ceilalţi fraţi.

Toate aceste fapte sînt reale şi a nu le cuprinde în sfera educaţiei în familie înseamnă a săvîrşi o eroare. Aşadar, educaţia în familie concepută numai ca „educaţie a copiilor efectuată de părinţi sau de persoanele care îi înlocuiesc" [4] este o noţiune care nu reflectă în mod just realitatea. Educaţia în familie trebuie concepută ca o particularizare a educaţiei la nivelul întregii familii.

În condiţii normale, atît timp cît familia constituie unul din elementele structurale ale societăţii, în viaţa omului educaţia în familie este un fenomen social permanent. Conţinutul acestui fenomen poate însă evolua, se poate schimba în funcţie de condiţiile naturale şi sociale-economice în care se manifestă. Pentru a reflecta just realitatea, educaţia în familie trebuie deci definită ca fiind totalitatea influenţelor familiale îndreptate conştient şi eficient în direcţia formării determinate a membrilor familiei.

★

Am accentuat pînă acum mai mult asupra conţinutului intrinsec al conceptului şi fenomenului de *educaţie în familie*. Dialectica postulează însă faptul că orice obiect, fenomen sau concept este în acelaşi timp el însuşi, dar şi altceva. Orice concept există în conexiune. Conexiunea, eteroraportul nu-i absoarbe autonomia, dar i-o limitează. În linii generale, va trebui deci să arătăm cum se manifestă eteroraportul, eteronomia în cadrul conceptului de educaţie în familie.

Aminteam la început că teoria educaţiei în familie o concepem ca o ramură a pedagogiei. Acest adevăr rămîne în picioare, numai că el este incomplet şi insuficient precizat.

În mod real, dacă privim procesul de formare într-o direcţie sau alta a omului (sau a copilului) în familie, constatăm cu uşurinţă că asupra lui se îndreaptă nu numai influenţe conştient direcţionate, în scopul de a-l ridica la un anumit nivel anterior fixat, real sau ideal. În mediul familial asupra omului sînt îndreptate şi o infinitate de influenţe neconştiente sau conştiente, dar nevizînd un scop formativ. Indiferent dacă aceste influenţe îmi sînt cunoscute sau nu, ele înrîuresc evoluţia omului într-o direcţie sau alta, încetinind-o sau amplificînd-o. Şi într-un caz, şi-n altul, aceste fenomene trebuie să intre în sfera de acţiune a pedagogiei, în special în sfera de acţiune a acelei ramuri care studiază fenomenele pedagogice din mediul familial. Omul integral este rezultatul interrela-

[4] *Dicţionar pedagogic*, vol. I, E.D.P., 1963, p. 395.

ției lui cu mediul înconjurător privit ca întreg, sub toate aspectele sale, este rezultatul acțiunii conjugate a tuturor influențelor formative, al intersectării lor cu condițiile interne ale omului(native sau dobîndite). Influențele favorabile sînt studiate de către pedagogie, pentru a descoperi legile promovării lor, iar cele nefavorabile, pentru a descoperi legile suprimării lor. Decurge, prin urmare, că în sfera pedagogiei intră nu numai educația, ci și alte fenomene.

Fenomenele care influențează într-o direcție sau alta evoluția omului le-am denumit influențe formative. Aceasta la modul absolut. În raport cu scopul, aceste influențe pot fi și deformative. În cadrul influențelor formative, deosebim un grup de influențe formative conștiente și un grup de influențe formative neconștiente. Asupra acestei diviziuni trebuie făcută o precizare. Influențele formative conștiente pot fi înțelese în două feluri : conștiente de existența lor ca fenomene oarecare (în sine) și conștiente de existența lor ca fenomene formative (pentru sine). Influențele formative conștiente de existența lor ca fenomene formative nu sînt altceva decît fenomenele educative.

În raport cu aceste categorii de influențe formative, pedagogia familială trebuie să studieze modul în care aceste influențe se particularizează la nivelul familiei, modul în care se conjugă, se intersectează, se completează sau se anihilează reciproc (total sau parțial). Efectul acestor influențe conjugate trebuie raportat la scopul educativ și descoperit raportul constant, necesar, repetabil, între calitatea sau cantitatea unei entități determinate de influențe formative (omogene sau eterogene) și un anumit nivel de dezvoltare a omului (integral sau sub o anumită latură), nivel care poate fi privit ca un anumit grad de atingere a scopului educativ. Astfel se va putea prevedea tendința obligatorie pe care o are un fenomen formativ familial în condiții determinate. În felul acesta, pedagogia familială intră în posesia legilor de dezvoltare a fenomenelor pedagogice familiale. Datorită infinității parametrilor în cauză, legile fenomenelor pedagogice familiale vor avea un caracter probabilist, stochastic (cum în mod strict îl au toate legile). Caracterul probabilist al acestor legi nu diminuează eficiența acțiunilor care sînt organizate și desfășurate pe această bază, ci din contră, datorită faptului că se aplică pe scară largă, la un număr mare de fenomene, eficiența se apropie de gradul ei maxim, crescînd foarte mult în comparație cu acțiunile care au la bază numai cunoașterea empirică, intuitivă, fenomenologică, cu caracter brut și ocazional.

În altă ordine de idei, s-ar putea ivi următoarea problemă : cînd un membru al unei familii face educație unui membru al altei familii, avem aici educație în familie sau educație socială (în accepțiunea precizată anterior) ? Dacă ne-am referi la școală, în fond toți elevii sînt membrii unor familii, la fel și profesorii care educă. Prin extrapolare, ar însemna că întreaga educație este o educație familială, în familie.

Cum diferențiem educația în familie de celelalte genuri de educație ? În funcție de contextul de împrejurări, diferențierea o putem face într-un

mod sau altul. În general, pentru ca educația să poată comporta determinantul de *familială*, mai potrivit ar fi educație familială ; în mod strict, în familie arată mai mult locul, cadrul ; dat fiind însă că expresia educație în familie s-a încetățenit, am folosit-o și noi, dîndu-i însă înțelesul pe care l-am considerat a fi real ; educația trebuie inițiată, condusă și efectuată de (toți sau o parte din) membrii familiei (sau alte persoane care acționează în numele lor) asupra altor membri ai aceleiași familii, de pe poziția unui membru al familiei (în calitate de membru al familiei).

Dacă una din aceste condiții nu este prezentă, educația nu poate comporta determinantul de familială. Profesorul și elevii sînt toți membri ai unor familii, dar nu sînt membri ai aceleiași familii (cel mult la modul figurat). Se poate întîmpla ca profesorul să aibă într-o clasă pe propriul său fiu, dar influențele educative pe care i le transmite nu i se transmit în calitate de membru al aceleiași familii, ci în calitatea sa de mesager statal, în calitate de reprezentant și slujitor al societății. Pentru ca acțiunea educativă să fie familială, nu e neapărat necesar ca acțiunea educativă să fie efectuată de un membru al aceleiași familii, ci și de alții, cu condiția însă ca aceștia să acționeze în numele unui membru al familiei. Fetița „X" primește lecții de pian de la profesoara „Y", care nu este membră a familiei fetiței. Profesoara acționează însă în numele familiei fetiței. Învățarea pianului de către fetiță este o dorință, o voință a unui membru al familiei ei (sau a mai multora). Familia ei a inițiat acțiunea, ea o conduce global, ea o poate face să înceteze, ea suportă materialicește acțiunea. Aici profesoara apare în ipostaza de mijloc de educație familială. Definitoriu în această direcție este ceea ce introduce entitatea familială în influență și poziția de pe care se exercită influența.

Educația familială trebuie înțeleasă ca o educație în familie și prin familie. În plus, o putem înțelege și ca o educație pentru familie, dar pentru societatea noastră socialistă educația pentru familie capătă un sens aparte. În socialism, familia în procesul educației vizează un scop final exterior ei. Tocmai vizînd acest scop exterior ei, familia vizează implicit un scop interior ei. Egoismul familial nu întărește familia, ci dimpotrivă, întrucît pentru societate educația în familie este și pentru familie, nu invers.

Conducînd educația, vizînd un anumit scop, acționînd efectiv în direcția realizării scopului, familia poate folosi și mijloace extrafamiliale. Mama merge cu fiul ei la teatrul de păpuși (sau îl trimite singur). Teatrul este o instituție de stat. Educația pe care băiatul o primește participînd la spectacol este însă și o educație familială. Participarea băiatului la spectacol a fost inițiată și a depins de familie, care putea să nu-l trimită. Familia este aceea care l-a introdus în influență. Familia i-a făcut educație copilului, prin mijloace extrafamiliale (în cazul de față prin teatru). În acest sens, putem spune că educația capătă determinantul entității, care introduce pe copil în influență și care conduce acțiunea în direcția scopului.

★

Educaţia în familie prezintă caractere diferenţiale, distincte în raport cu celelalte genuri de educaţie :

1. Familia este prima realitate care înrîureşte profund şi stabil dezvoltarea omului. Educaţia în familie este prima care începe realizarea scopului de ansamblu al educaţiei.

2. Educaţia copilului în familie constituie piatra unghiulară, temelia, baza peste care se vor suprapune şi de la care vor porni educaţiile în celelalte medii.

3. In familie există posibilităţi educative reale. Educaţia în familie nu poate fi însă multilaterală, părinţii fiind limitaţi în acţiunea lor de posibilităţile şi aptitudinile lor individuale, de natura specialităţii, de timpul disponibil, precum şi de alte condiţii sociale.

4. Societatea, prin toate sistemele ei de influenţare, vine şi corijează limitele şi lacunele educaţiei în familie. Influenţa societăţii începe de la influenţa indirectă prin familie, apoi urmează influenţa directă asupra copilului, cînd acesta vine la şcoală şi apoi se încadrează în societate ca membru activ al ei.

5. De la data intrării copilului în şcoală rolul conducător în educaţie îl preia şcoala. De aici încolo familia va avea în principal(nu în exclusivitate) rolul de a crea condiţii în care acţiunea şi influenţele şcolii să poată fi receptate.

6. Datorită potenţialului educativ diferit de la familie la alta (cumulat cu valorificarea lui diferită şi cu inegalitatea potenţelor native ale copiilor), copiii vin la şcoală inegal dezvoltaţi, ceea ce în prima perioadă îngreuiază munca educativă a învăţătorului şi cere din partea lui o acţiune diferenţiată, compensatorie, bazată pe cunoaşterea individuală, cu scopul de a-l aduce la un nivel corespunzător capacităţilor lor de dezvoltare şi totodată corespunzător cerinţelor sociale.

7. Înrîurirea educaţiei în familie asupra dezvoltării copilului este invers proporţională cu vîrsta. În primii ani de viaţă, mediul familial constituie aproape în exclusivitate unicul mediu educativ. Cu creşterea în vîrstă se observă două fenomene : a) intervine o receptivitate critică şi selectivă a copilului faţă de unele influenţe familiale ; b) intervin alte forme de influenţare, cu deosebire şcolare.

8. Cînd acţiunea familiei, a şcolii şi a întregii societăţi se desfăşoară în aceeaşi direcţie, eficienţa educaţiei este maximă şi copilul iese cu un contur precis, stabil, cu un caracter ferm, hotărît şi intransigent. Invers, el devine o persoană adeseori contradictorie, îndoielnică, neîncrezătoare în sine, predispus la meditaţii şi optări sterile, neştiind cărui mediu să se ataşeze mai profund (familiei, şcolii etc.).

9. În primii ani, familia are rolul principal în dezvoltarea fizică şi biologică, precum şi în privinţa dezvoltării potenţelor intelectuale. Cu creşterea în vîrstă, realizarea educaţiei intelectuale este preluată în parte de către şcoală. În privinţa educaţiei morale, familia are la început rolul dominant, iar posibilitatea aceasta se poate menţine neîntrerupt.

10. Familia are un rol mare în identificarea aptitudinilor şi predispoziţiilor copilului. Ea poate furniza material informativ deosebit de preţios

școlii pentru a acționa diferențiat. Știind zilnic cu copilul, părinții îl cunosc în cele mai fine nuanțe ale comportării.

11. În majoritatea cazurilor, educația în familie se desfășoară mai mult ocazional, nesistematic, fără un plan bine structurat și fără a urmări obiective clare și precise. Educația în familie este mai mult empirică, eterogenă. Aceste neajunsuri le înlătură școala, dar pot fi înlăturate și de către familie.

12. Atitudinea părinților în educație are la bază dragostea maternă și paternă față de copii. De aceea, educația în familie este de obicei blîndă, concesivă, necritică. Posibilitățile și rezultatele sînt uneori supraestimate. Educația familială este de obicei familiară, dar poate fi și severă, rece, după cum se poate desfășura și după principii ferme (fără ca prin aceasta să fie suprimată dragostea față de copii).

13. Educația în familie — așa cum a arătat Hegel — dezvoltă mai mult latura individuală a personalității, cea școlară dezvoltă mai mult latura socială.

14. Educația în familie se desfășoară mai mult pe bază de exemple. Părinții însă nu influențează numai atunci cînd își propun. Orice comportare a lor desfășurată în sfera de acțiune a copilului are potențe formative în bine sau în rău. Semnificația tuturor acțiunilor și ideilor se sedimentează încet, încet în mintea copiilor, formînd o lume interioară de convingeri, modele și valori. Cunoscînd faptul că părinții sînt primele modele de comportare ale copiilor, că în primii ani copilul receptează necritic influențele, părinții trebuie să ducă conștient o acțiune de corijare a lipsurilor, de cultivare a calităților. Educarea copiilor începe de fapt prin educarea părinților.

15. Pentru ca eficiența educației în familie să fie maximă, părinții trebuie să se înarmeze cu teoria științifică a educației în familie, care dezvăluie esența, scopul, legile, normele, metodele și formele practice de organizare a educației în familie și să acționeze în baza acestei teorii.

★

1. Chiar dacă în cadrul conceptului de *educație în familie* ponderea cea mai mare o are educația copilului în familie, totuși educația în familie nu trebuie echivalată cu educația copilului în familie și cu atît mai puțin cu educația copilului numai de către părinți. Putem defini educația în familie ca fiind totalitatea influențelor familiale, îndreptate conștient și eficient în direcția formării determinate a membrilor familiei. Educația copilului în familie este numai un eșantion al procesului integral complex de educație în familie. Educația în familie trebuie concepută ca o particularizare a educației la nivelul întregii familii, iar prin extrapolare, legile, normele, principiile, metodele educației în familie, concepute ca particularizări ale legilor, principiilor, metodelor educației în general (neexcluzînd posibilitatea existenței unor legi, metode etc. specifice).

2. Pedagogia familiei (pedagogia familială) cuprinde nu numai studiul educației în familie, ci studiul tuturor factorilor familiali care influențează într-un fel sau altul dezvoltarea omului într-o direcție sau alta.

În societatea noastră socialistă, pedagogia familiei ar trebui să studieze :

a) Scopul educației în familie (în diferite etape ale acestui proces) și condițiile atingerii lui.

b) Modul în care se particularizează la nivelul familiei legile, normele, principiile, metodele educației comuniste.

c) Modul în care se particularizează la nivelul familiei laturile educației comuniste (fizice, intelectuale etc.).

d) Modul în care se îmbină educația în familie cu influențele formative spontane de la nivelul familiei.

e) Modul în care educația în familie se îmbină cu educația extrafamilială-socială (obștească), școlară, universitară etc.

f) Modul în care educația în familie se îmbină cu influențele extrafamiliale din natură și societate.

g) Modul optim în care totalitatea influențelor formative familiale poate fi conjugată cu celelalte influențe, pentru a grăbi la maximum evoluția omului către stadiul fixat de scop.

h) Formele și normele practice de organizare și conducere a procesului de formare într-o direcție determinată în cadrul familiei.

★

În contrast cu încercările unor ideologi burghezi de a demonstra scăderea rolului familiei în socialism (în special prin extrapolarea nejustificată a scăderii funcției economice), tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că „orînduirea noastră socialistă acordă o atenție deosebită familiei, întăririi ei continue, creșterii și educării copiilor" [5]. Pentru a-și exercita funcția educativă la nivelul cerințelor actuale cu eficiență maximă, familia are nevoie de o teorie științifică solidă, care să realizeze o penetrație adîncă în interiorul fenomenelor, evaluîndu-le esența și legile de dezvoltare și transformare. În acord cu importanța pe care educația în familie o are pe plan social, credem că elaborarea acestei teorii este un imperativ actual.

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ И ДЕЛИМИТАЦИИ ПОНЯТИЯ О ВОСПИТАНИИ В СЕМЬЕ

(Резюме)

Автор считает, что теория воспитания в семье является отраслью педагогики. В понятии о воспитании в семье воспитание *и* семья *являются основными структурными элементами. Воспитание в семье-это система семейных влияний с определенной формативной целью.*

Воспитание в семье переплетается с социальным воспитанием. Наше социалистическое государство помогает воспитанию детей через медицинское обслуживание, защиту матери, воспитательные учреждения и т. д. Конечной целью воспитания в семье является поднятие детей до той ступени эволюции, которая обеспечила бы им целостное восприятие влияний школы. Семья играет роль руководителя, средства и среды формативного действия до поступления детей в школу, после чего она теряет первую роль.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea rostită la Conferința Națională a Femeilor din 23 iunie 1966*, „Scînteia" nr. 7020 din 24 iunie 1966.

Автор уточняет дифференциальные признаки воспитания в семье по отношению к другим родам воспитания. Семья является первой реальностью, влияющей на развитие человека; воспитание в семье-это основа над которой возвышается воспитание остальных сред; из семейной среды выходят неодинаково развитые дети; воспитание в семье в большинстве случаев несистематично, эмпирично, неоднородно; в семье больше всего развивается индивидуальная сторона личности.

CONTRIBUTIONS À LA DÉTERMINATION ET A LA DÉLIMITATION DU CONCEPT D'ÉDUCATION EN FAMILLE

(R è s u m è)

L'auteur considère la théorie de l'éducation en famille comme une branche de la pédagogie. Dans le concept d'éducation en famille, l'éducation et la famille se manifestent en tant qu'éléments structuraux fondamentaux. L'éducation en famille c'est le système d'influences familiales qui visent un certain objectif formatif.

L'éducation en famille — affirme l'auteur — est complétée par l'éducation sociale. Notre État socialiste intervient dans l'éducation de l'enfant d'une façon directe par: l'assistance médicale, la protection de la mère, des institutions éducatives etc. Le but final de l'éducation en famille est d'élever l'enfant à un stade d'évolution qui lui permette de subir intégralement les influences de l'école. La famille a un rôle dirigeant formant en même temps le milieu et l'ambiance à l'action formative jusqu'à l'arrivée de l'enfant à l'école.

L'auteur précise aussi les caractères différentiels de l'éducation en famille par rapport aux autres sortes d'éducation (la famille est la première réalité qui a de l'influence sur le développement de l'homme; l'éducation en famille est le fondement sur lequel se superpose l'éducation des autres milieux; le milieu familial donne un développement inégal et unilatéral aux enfants; l'éducation en famille est, le plus souvent, dépourvue de système, étant aussi empirique, étérogène parce qu'elle est fondée sur l'amour paternel et maternel, d'habitude concessif et dépourvu d'esprit critique; c'est dans la famille que se développe surtout le côté individuel de la personnalité).

CONTRIBUTIONS TO THE DETERMINATION AND DELINEATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION IN THE FAMILY

(A b s t r a c t)

According to the author, the theory of education in the family is a branch of pedagogy, the notions of education and family being fundamental structural elements. Education in the family is the system of family influences having a given formative aim.

Education in the family, says the author, is closely connected with social education. Indirectly, the socialist state participates in a child's education through medical attendance, the care for mother and child, educational institutions, etc. The final aim of education in the family is to make the child fully receptive, through education, to all school influences. Family surroundings play a major part in a child's education only in the pre-school period, after which it yields precedence to school.

The author shows clearly what distinguishes education in the family from other types of education, viz. education in the family is the first reality underlying all other educational media; it yields children unequally and unilaterally developed; it is more often than not unsystematic, empiric, heterogeneous, based on an uncritical, exagerated parental love; it favours especially the individualistic side of a child's personality.

Formarea deprinderii de stabilire a ecuațiilor chimice

ERVIN SALLÓ
Institutul pedagogic de 3 ani
Timișoara

Scopul experimentului. Cercetînd eficiența formării deprinderii de stabilire a ecuațiilor chimice*, s-a constatat că un număr destul de însemnat de elevi (chiar din clasele a X-a și a XI-a) nu au deprinderea de stabilire a ecuațiilor chimice, pe cînd o altă parte a elevilor posedă această deprindere. Dintre cauzele acestei deficiențe enumerăm : nu se acordă o atenție suficientă alegerii și succesiunii exercițiilor, organizării acțiunilor care trebuie îndeplinite în scopul stabilirii ecuației chimice ; controlul exercițiilor, verificarea ecuațiilor chimice stabilite de elevi uneori este ineficace, lipsește conexiunea inversă în procesul formării deprinderii de stabilire a ecuațiilor chimice ; în strînsă legătură cu acestea o parte din elevi nu participă activ în procesul de formare a deprinderii.

Cauzele acestor deficiențe pot fi însă eliminate prin aplicarea unor principii ale învățămîntului programat. Această constatare ne-a determinat să încercăm — în cadrul unei serii de cercetări referitoare la instruirea programată, inițiate de tov. prof. univ. N. Apostolescu — întocmirea și aplicarea unei programări pe baza căreia să se formeze cu succes deprinderea de a stabili, cu ajutorul unui algoritm, ecuațiile chimice ale reacțiilor de dublu schimb. În abordarea acestui domeniu de cercetare am fost îndemnați și de faptul că programarea procesului instructiv a fost încercată îndeobște la alte discipline (în predarea matematicii, a limbilor străine etc.).

Noțiunea de programă și algoritm. Prin programă, în sensul cibernetic al cuvîntului, se înțelege o succesiune de instrucțiuni [1]. În cazul programării învățămîntului, aceste instrucțiuni dispun asupra : a) eșalonării — conform unor cerințe de accesibilitate și continuitate logică — a materialului de studiat ; b) acțiunilor pe care trebuie să le desfășoare profesorul și c) acțiunilor pe care trebuie să le desfășoare elevii pentru

---

* Stabilirea ecuației unei reacții chimice necesită — în funcție de natura reacției respective și de cunoștințele elevului, — o activitate mintală mai mult sau mai puțin complexă. Realizarea eficientă a acestei activități presupune existența unei deprinderi de calcul cu indici, valențe și coeficienți. În sens restrîns, această deprindere de calcul este denumită deprinderea de stabilire a ecuației chimice. Vezi : *Metodica predării chimiei în școala generală de 8 ani*, E.D.P., 1965, p. 127 ; S. G. Șapovalenco și P. A. Gloriozov, *Metodica predării chimiei în școala de 7 ani*, 1950, p. 247. Ca orice altă deprindere de calcul, și aceasta poate fi redată în forma unui algoritm (succesiune bine definită de reguli și operații).

[1] Ph. M. Scherman, *Programing and Golding Digital Computers*. John Wiley and Sons, Inc., 1963, p. 5.

a atinge scopul propus. [2] Programa de instruire poate fi definită şi ca o suită minuţios ordonată de informaţii şi exerciţii (teme), care permit celui ce studiază să-şi însuşească cunoştinţe, să-şi formeze priceperi şi deprinderi [3]. Echivalenţa celor două definiţii este evidentă. Cu alte cuvinte, instrucţiunile programei dispun asupra transmiterii unor informaţii (enunţarea problemei de către profesor, prezentarea răspunsului de către elev etc.), respectiv asupra efectuării unor operaţii cu aceste informaţii. Un sistem de operaţii constituie un algoritm dacă determină clar şi univoc calea rezolvării unei anumite clase de probleme. Algoritmul didactic, algoritmul aplicat în cadrul procesului instructiv, trebuie să satisfacă — pe lîngă condiţiile logice care se impun în mod obişnuit — şi anumite condiţii psiho-pedagogice, în primul rînd, să fie uşor de asimilat şi aplicat de cel ce învaţă [4].

Scopul programei de instruire — în cazul nostru — este de a forma prin exerciţiu un mod de acţiune automatizat, adică o deprindere. Algoritmul constituie descrierea, planul, modelul acestei deprinderi [5]. De menţionat că scopul programei de instruire poate fi, între altele, şi formarea unor activităţi intelectuale de natură nealgoritmică [6].

Metodica cercetării. Formarea deprinderii, automatizarea aplicării de către elevi a algoritmului de stabilire a ecuaţiilor chimice, s-a realizat în cursul parcurgerii unei serii de exerciţii. Seria de exerciţii a fost constituită din 20 de etape. În fiecare etapă, elevii au stabilit 9 ecuaţii referitoare la reacţii de schimb. Conţinutul etapelor a fost următorul :

— Reacţii de dublu schimb dintre două săruri (1—6). De exemplu, s-au stabilit ecuaţiile tuturor reacţiilor de dublu schimb între $NaNO_3$, $Ca(ClO_3)_2$, $Al(ClO)_3$, pe de o parte, şi AgF, CuJ_2, $AuCl_3$, pe de altă parte.

— Reacţii de dublu schimb dintre săruri şi acizi (7—12). S-au stabilit ecuaţiile tuturor reacţiilor de dublu schimb între sărurile : NaCl, $Ca(NO_3)_2$, $AlBr_3$, pe de o parte, şi acizii: $HClO_3$, H_2SO_4, H_3PO_4, pe de altă parte (7—12).

— Reacţii de dublu schimb dintre săruri şi baze (13—15). Au fost stabilite ecuaţiile tuturor reacţiilor de dublu schimb între sărurile: K_3AsO_4, $CuCl_2$, $Fe_2(SO_4)_3$, pe de o parte, şi bazele : NaOH, $Mg(OH)_2$, $Al(OH)_3$, pe de altă parte.

— Reacţii de dublu schimb între două săruri în compoziţia cărora intră metale şi resturi acide de aceeaşi valenţă (16—20). De exemplu, s-au stabilit ecuaţiile tuturor reacţiilor de dublu schimb între KNO_3, $ZnSO_4$, $FePO_4$, pe de o parte, şi NaCL, $CaSO_3$, $AlAsO_4$, pe de altă parte.

---

[2] L. N. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei învăţării*, în culegerea *Dialectica marxistă şi ştiinţele moderne*, vol. IV, Editura politică, 1963.

[3] E. Novicicov, *Elemente de tehnica instruirii programate (Tipuri de programe)*, „Revista învăţămîntului superior" nr. 5, 1965.

[4] A. K. Belopolskaia, *Experienţa folosirii algoritmilor didactici*, „Revista de referate", seria pedagogie-psihologie, nr. 12, 1963, p. 69.

[5] Vezi, G. A. Miller, E. Galanter şi K. Pribram, după care formarea deprinderilor este un proces de automatizare a planurilor învăţate *(Psihologie generală* — sub redacţia lui Al. Roşca. E.D.P., 1966, p. 404).

[6] L. N. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei învăţării*, în culegerea *Dialectica marxistă şi ştiinţele moderne*, vol. IV, Editura politică, 1963, p. 258.

Numărul de 9 ecuații a fost ales pentru a crea o posibilitate ușoară profesorului de a aprecia rezultatele într-o formă obișnuită elevilor : elevul primește notă 1+n, unde n este numărul ecuațiilor corect stabilite. Numărul de 9 ecuații este indicat și de faptul, că valențele cele mai frecvente ale cationilor metalici sînt I, II, și III. Deci, în cadrul a 9 ecuații pot fi descrise toate substituțiile posibile dintre cationii metalici de aceiași valență sau de valențe diferite. Pentru caracterizarea cantitativă a fenomenului didactic cercetat, am folosit pe lîngă mediile notelor (m) și probabilitățile reușitei exercițiilor (p = numărul exercițiilor reușite. numărul total de exerciții). Astfel, au fost furnizate date concrete încercărilor de modelare matematică a procesului de învățare.

Pentru a caracteriza mai amănunțit gradul formării deprinderii, am luat în considerare, pe lîngă calificativul obținut (exprimat în note, respectiv în probabilități), care se referă la corectitudinea efectuării exercițiului, și timpul în care a fost efectuat exercițiul. Măsurarea timpului a fost efectuată de fiecare elev în parte și din acest motiv rezultatele sînt afectate de erori destul de mari.

Metoda folosită în cercetare a fost experimentul pedagogic colectiv. Experimentul s-a desfășurat în clasele a IX-a C., a X-a R_3 și a X-a U_2 de la Liceul nr. 1 din Timișoara, în anii școlari 1962—1964. În sensul celor afirmate, prin algoritm didactic se înțelege succesiunea de reguli, de operații, întocmită cu scopul de a învăța pe elevi cum să rezolve o problemă concretă dintr-o anumită clasă de probleme.

Algoritmul pentru stabilirea ecuației unei reacții de dublu schimb, cînd sînt date formulele substanțelor care intră în reacție, constă din următoarele operații succesive :

A. Se notează formulele substanțelor care intră în reacție.

B. Pe baza indicilor din formulele date și a cunoașterii relației dintre valențe și indici, se calculează valențele componenților electropozitivi și electronegativi (apelăm la folosirea, într-o nouă situație, a deprinderii stabilirii formulelor chimice, care a fost în prealabil formată).

C. Se controlează rezultatul operației precedente : produsul dintre valențe și indicele componentului electropozitiv trebuie să fie egal cu produsul dintre valențe și indicile componentului electronegativ („Legea valențelor reciproc satisfăcute"). În caz de nereușită, simbolizată pe schemă cu semnul ⊖ se reface calculul, iar în caz contrar de întărire pozitivă, simbolizată pe schemă cu semnul ⊕, se trece la operația următoare.

D. Se schimbă locul componenților electropozitivi, iar formulele incomplete, astfel obținute se scriu în partea dreaptă a ecuației.

E. Cunoscînd valențele și relația dintre valențe și indici se calculează indicii din formulele substanțelor care rezultă din reacție.

F. Se controlează rezultatul operației precedente conform indicației de la operația C.

G. Se calculează coeficienții.

H. Se controlează, pe baza legii conservării masei, rezultatul operației precedente. În caz de nereușită, se reface calculul.

Schema funcțională a algoritmului este reprezentată în fig. 1.

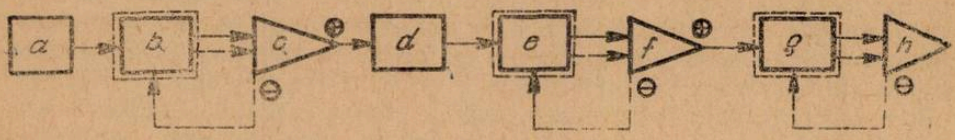


Fig. 1.

Considerăm că unitățile constitutive sau „pașii" programei nu pot fi reduși sub o anumită limită fără a periclita structura lor logică închegată și posibilitățile de sinteză ale elevului. Noțiunea de „pas elementar" al programei este foarte relativă, de exemplu aplicarea unui algoritm — în cadrul unei programe de instruire — este un proces psihic și logic complex, dar unitar, care nu în toate cazurile poate fi fragmentat prin repetate întăriri exterioare *. Dacă numai rezultatul final al aplicării algoritmului va fi întărit din exterior (prin intermediul mașinii de instruire, al manualului programat sau al profesorului, cum este în cazul experimentului de față), atunci algoritmul complex al activității intelectuale trebuie să cuprindă și operații de autoverificare, de autoîntărire, adică algoritmul de lucru să fie judicios îmbinat cu algoritmul de control [7]. Acest deziderat a fost realizat în cazul experimentului nostru prin îmbinarea operațiilor de lucru A, B, D, E, și G cu operațiile de control C, F, și H.

Un exemplu desfășurat pentru clarificarea celor de mai sus : s-a stabilit ecuația reacției dintre Na_3PO_4 și $CaBr_2$. Calculul se desfășoară după cum se vede în schema de la pag. 43.

Desfășurarea experimentului. Elevii clasei a IX-a au fost solicitați să efectueze temele incluse în programa de instruire în clasă, în cadrul unor scurte meditații de 5—15 minute, sub controlul și îndrumarea profesorului de specialitate. Activitățile și succesiunea lor, adică programa de instruire :

I_1. Informarea elevilor : profesorul recapitulează pe scurt esența celor învățate despre ecuații chimice, comunică din nou algoritmul didactic.

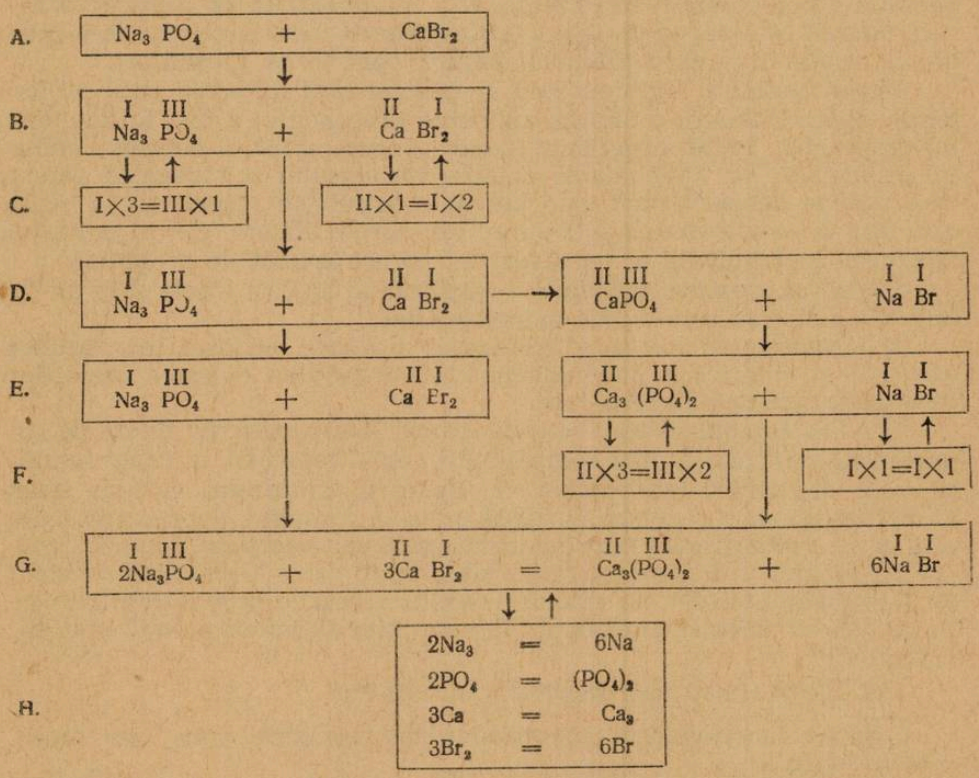
I_2. Profesorul comunică elevilor exercițiul, care constă din stabilirea a nouă ecuații chimice.

I_3. Elevii dau răspunsul în scris pe o foaie volantă. Răspunsul este construit individual, pe baza aplicării algoritmului. Alegerea răspunsului din alternative gata formulate (modalitate folosită în tehnica programării) nu obligă elevul să construiască ecuația chimică, adică să

* Fragmentarea „microscopică" a programei este preconizată de B. F. Skinner pe baza generalizării fără rezerve a constatărilor făcute cu ocazia „instruirii" animalelor — bază teoretică criticată de mulți autori (D. Porter, J. Annett, H. Kay, L. B. Itelson etc.), care nu neglijează caracterul conștient al învățării umane. Programele tip Crowder sînt constituite tot din unități mari (vezi L. B. Itelson, „Sovietskaia pedagoghika" nr. 9/1963, p. 117—137).

[7]. Ursula Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura științifică, 1966, p. 128.

aplice algoritmul. Totodată, elevii au fost solicitați să noteze într-un colț al lucrării timpul necesar efectuării exercițiului. (Timpul — pentru a respecta principiul ritmului individual — nu a fost limitat.) S-a constatat că această obligație suplimentară, „de încredere", sporește interesul și gradul de participare în experiment a elevilor.



Explicație: săgețile indică succesiunea operațiilor de lucru; săgețile duble indică operațiile de control intercalate. *Desigur, elevul va nota ecuația chimică numai o singură dată, completînd treptat datele necesare, iar operațiile de control le va efectua mintal.*

I_4. Profesorul verifică și comunică elevilor imediat (în cursul aceleiași meditații) rezultatul exercițiului: subliniază cu roșu ecuațiile greșite și reînmînează elevilor foaia. (Verificarea se rezumă la indicarea rezultatului global, dacă ecuația este corectă sau incorectă, și nu la indicarea concretă a greșelilor. Din acest motiv, profesorul poate verifica cele nouă ecuații în cîteva secunde). În acest mod se realizează o conexiune inversă promptă.

I_5. În caz de nereușită, elevul reface exercițiul și poate culege și unele informații suplimentare. Dacă prima oară elevii au dat răspunsurile, au efectuat exercițiul strict individual, apoi corectarea exercițiilor

s-a făcut pe baza unei activități colective. Înlocuirea în această fază a schimbului de informații dintre elev și profesor cu schimbul de informații dintre elev și un alt elev mai bine pregătit face posibil ca fiecare elev cu ecuații greșite stabilite să primească imediat informațiile necesare corectării greșelii. Pe baza informațiilor suplimentare elevul repetă operația de efectuare a exercițiului (I_4). S-a constatat că o nouă verificare nu mai este necesară. (Faza I_5 și repetarea fazei I_4 constituie o programă subliniară sau adițională, pentru corectarea greșelilor).

Experimentul a fost conceput și realizat fără folosirea unui mijloc tehnic special. Pentru a facilita aplicarea procedeului a fost folosit textul programat. Textul programat, pentru fiecare etapă, a cuprins : enunțul problemei, loc liber pentru notarea răspunsului și răspunsul corect care rămîne acoperit pînă cînd elevul construiește răspunsul. În acest caz, faza I_4 se transformă într-un act de autoverificare, elevul compară răspunsul construit de el cu răspunsul corect indicat de programă.

În cadrul proximei meditații — săptămînal au fost ținute șase meditații * — activitățile au decurs în mod similar :

II_1. Informarea elevilor. Profesorul, pe baza analizei rezultatelor exercițiului anterior, a dat indicații elevilor privind evitarea greșelilor frecvente semnalate în rezolvare.

II_2. S-a comunicat apoi exercițiul nou. Acest exercițiu diferă de cel precedent, dar nu este mai complex. Principiul repetării, în cazul formării unor deprinderi intelectuale, nu poate fi interpretat în sens strict al cuvîntului ca o repetare multiplă, pînă la formarea deprinderii (cum este cazul formării unor deprinderi manuale sau sportive). În cazul nostru s-a repetat în fiecare exercițiu algoritmul, dar s-a schimbat obiectul aplicației algoritmului : în primul exercițiu, sărurile care intrau în reacție conțineau anioni monovalenți, în exercițiul al doilea, anionii erau bivalenți etc.

II_3. Elevii construiesc răspunsul în scris etc.

Schema funcțională a activităților descrise pînă acum este reprezentată în fig. 2.

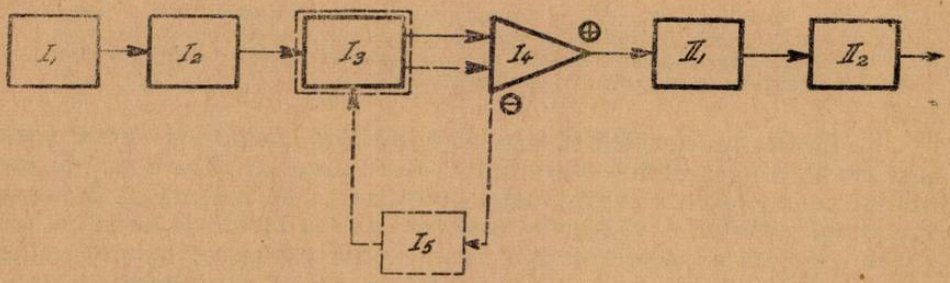


Fig. 2

* După cum s-a dovedit pe cale experimentală (W. H. Pyle), eșalonarea exercițiilor în timp, intercalarea unor pauze, este mai productivă decît concentrarea lor. Vezi lucrarea *Psihologia generală* (sub redacția lui Al. Roșca), E.D.P., 1966, p 411.

Pentru a verifica temeinicia formării pe această cale a deprinderii stabilirii ecuațiilor chimice, primele 13 exerciții din același ciclu au fost efectuate și de elevii clasei a X-a R_3 care în anul școlar precedent și-au format deprinderea stabilirii ecuațiilor chimice prin această metodă.

Rezultatele experimentului. Rezultatele cantitative privind procesul formării deprinderii de a stabili ecuații chimice sînt redate în figura de mai jos, în care curbele reprezintă dependența de numărul exercițiilor a probabilității reușitei efectuării exercițiului.

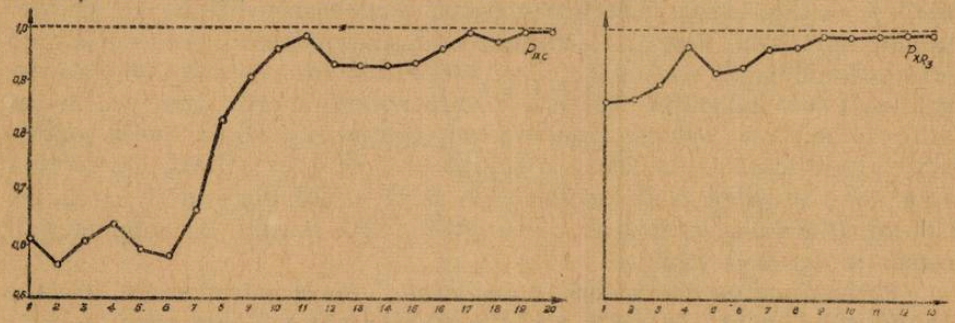


Fig. 3.

Curba care înfățișează rezultatele clasei a IX-a, prezintă patru porțiuni discrete :

A. Probabilitățile efectuării primelor șapte exerciții fluctuează în jurul valorii de 0,6 (ceea ce corespunde unei note medii de 6,30 pe clasă).

B. În cursul efectuării exercițiilor 7—11, nivelul deprinderii a crescut brusc pînă la valoarea $p \times 0{,}985$ (ceea ce corespunde unei note medii de 9,86 pe clasă).

C. Continuînd exercițiile, nivelul deprinderii scade după cel de-al 11-lea exercițiu, pînă la valoarea $p = 0{,}930$; în acest caz este contrazisă concepția privind perfecționarea continuă a deprinderilor în funcție de numărul exercițiilor. Fenomenul a fost semnalat și de E. Rusu în cadrul unui articol despre formarea deprinderilor de calcul [8] și explicat pe baza unui complex de cauze motivaționale, dispariția caracterului de problemă etc.

D. După exercițiu 14, începe din nou perfecționarea înceată, asimptotică a deprinderii.

Deprinderea astfel formată este trainică. Aceasta o dovedesc rezultatele clasei a X-a R_3, care și-a format în anul școlar precedent deprinderea de a stabili ecuații chimice cu ajutorul metodei (deja la primele exerciții nota medie a clasei a fost peste 8,80, corespunzătoare unei probabilități de efectuare reușită a exercițiilor de $p = 0{,}865$). Conturul curbei care reprezintă rezultatele clasei a X-a R_3 este asemănătoare alurei curbei care reprezintă rezultatele clasei a IX-a C. Singura deosebire este restrîngerea fazei A.

---

[8] E. Rusu, *Curba reprezentativă a formării deprinderilor de calcul*, „Gazeta Matematică și Fizică", Seria A, 1963, nr. 7.

Analiza acestor curbe ne permite să formulăm o concluzie didactică importantă şi anume : formarea deprinderii nefiind un fenomen liniar în creştere permanentă, este eronată metoda de a încerca să formezi şi să consolidezi o deprindere la elevi prin mărirea peste o anumită limită a numărului de exerciţii.

Aceste curbe arată că gradul de perfecţionare a unei deprinderi nu depinde liniar de numărul exerciţiilor, ci în procesul de formare a deprinderii se disting etape, caracterizate prin randamente diferite ale perfecţionării lor. Prima fază (A) a formării deprinderii este o *fază de latenţă* fără un randament constatabil, care pregăteşte *faza de creştere* (faza B), mai mult sau mai puţin bruscă, a nivelului deprinderii. Ajungînd în cadrul acestei faze la un maximum (care încă nu reprezintă limita superioară a perfecţiunii), urmează o scurtă *fază de regres* (faza C), urmată apoi de *o creştere lentă, asimptotică a nivelului deprinderii* (faza D). Continuarea în această fază a exerciţiilor este inutilă, iar randamentul perfecţionării este minim.

Perfecţionarea deprinderii considerate, din acest moment, *trebuie continuată în cadrul formării unei alte deprinderi, mai complexe, în componenţa căreia intră şi deprinderea în cauză.* Procesele de formare a deprinderilor nu constituie un şir discret, ci se îmbină. *Începuturile formării unei noi deprinderi* (faza A) *sînt în acelaşi timp şi faza* (faza D) *de perfecţionare a unei deprinderi mai simple.* Este inutilă, de exemplu, începerea formării deprinderii de stabilire a ecuaţiilor chimice numai după ce deprinderea stabilirii formulelor chimice a devenit „perfectă" căci această deprindere din urmă se perfecţionează, se cizelează în cadrul formării deprinderii mai complexe a stabilirii ecuaţiilor chimice.

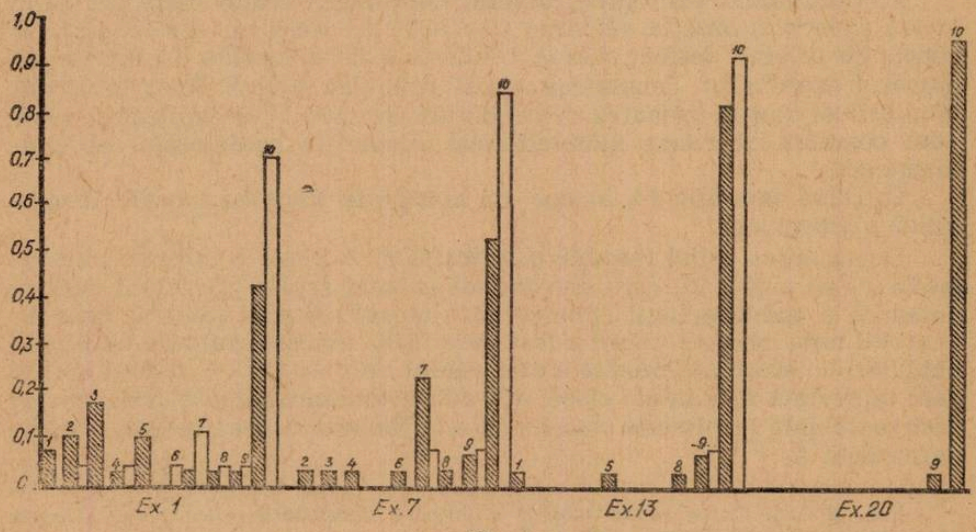


Fig. 4.

Prezintă interes și distribuția notelor, redată de graficul din figura 4. Graficul reflectă distribuția notelor rezultate în urma exercițiilor 1, 7, 13 și 20. Pentru a putea compara rezultatele celor două clase, numărul notelor a fost raportat la un elev (coloanele pline reprezintă rezultatele clasei a IX-a, iar coloanele goale rezultatele clasei a X-a).

În distribuția rezultatelor primelor exerciții efectuate de clasa a IX-a se observă clar două maxime: una în domeniul notelor mici, insuficiente, a doua la nota 10. Aceasta confirmă faptul că cu ajutorul metodelor obișnuite, deși o parte din elevi își vor forma perfect deprinderea de a stabili ecuații chimice, va rămîne totuși un număr destul de însemnat de elevi care din lipsă de perseverență, control și autocontrol, nu-și formează această deprindere. Dar ca urmare a exercițiilor programate notele elevilor sînt îmbunătățite. De pildă, de la exercițiul al șaptelea, notele insuficiente apar numai sporadic, iar apoi ele dispar definitiv. După cum reiese din rezultatele clasei a X-a R_3, deprinderea formată prin parcurgerea programei este trainică.

Timpul necesar efectuării exercițiilor, în cazul clasei a IX-a, prezintă următoarea variație : în cazul primelor opt exerciții, timpul mediu necesar pentru efectuarea unui exercițiu oscila în jur de 12', la cele următoare timpul a început să scadă brusc, apoi mai lent. Timpul mediu necesar efectuării exercițiului al douăzecilea a fost de 4,16'. Menționăm că deși durata efectuării exercițiilor, fiind măsurată individual de fiecare elev cu un ceas de mînă, s-a stabilit cu o eroare apreciabilă, totuși s-a putut constata o descreștere mai accentuată a timpului necesar efectuării exercițiilor în faza B (exercițiile 7—13). Rezultatul confirmă din nou existența unor faze distincte în procesul de formare a deprinderilor. În cazul clasei a X-a R_3, timpul mediu necesar efectuării primului exercițiu a fost de 8' față de cel necesar în clasa a IX-a. În clasa de control (cl. a X-a U_2) efectuarea aceluiași exercițiu a necesitat în medie 10'.

Unele concluzii. În articolul de față am înfățișat unul din procedeele eficiente pentru formarea deprinderii la elevi de stabilire a ecuațiilor chimice. Algoritmul stabilirii ecuației chimice constituie sîmburele procedeului ce s-a aplicat în cadrul unor scurte meditații și nu a necesitat mijloace tehnice deosebite. Formarea rapidă și eficientă a deprinderii amintite înlătură la elevi una dintre principalele frîne ale învățării chimiei: greutatea sau chiar nereușita stabilirii ecuațiilor chimice.

Ca un rezultat al experimentelor efectuate s-a stabilit pe cale empirică o curbă caracteristică, care reprezintă dependența gradului formării deprinderii (adică probabilitatea reușitei exercițiului) de numărul exercițiilor efectuate în scopul formării deprinderii respective. Din analiza acestei curbe rezultă că în procesul de formare a deprinderii cercetate se disting patru faze deosebite. Cunoașterea acestor faze poate servi la stabilirea numărului optim de exerciții necesare formării deprinderii respective.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА УСТАНОВЛЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ

(Резюме)

В статье проводится анализ результатов нескольких исследований, проведенных с целью изучения процесса формирования — на основе алгоритма — навыка установления химических уравнений.

Полученные данные указывают на более высокую эффективность по сравнению с традиционными путями: в довольно короткое время у учащихся экспериментальных классов, где применялись некоторые принципы программированного обучения, формируются прочные навыки в данной области.

Эмпирически была также установлена характерная кривая, отражающая зависимость степени формирования данного навыка от количества упражнений. Анализ этой кривой указывает на то, что в процессе формирования этого навыка различаются четыре момента.

FORMATION DES HABITUDES POUR ÉTABLIR DES ÉQUATIONS CHIMIQUES

(Rèsumè)

Cette étude prèsente les rèsultats de quelques expèriences concernant la formation des habitudes intellectuelles pour établir des équations chimiques à l'aide d'un certain algorithme.

Les rèsultats de l'expèrience prouvent une efficacitè supèrieure par rapport aux procèdès habituels: tous les èlèves qui ont travaillè selon le procèdè fondè sur certains principes de l'instruction programmèe ont acquis, dans une étape relativement brève, des habitudes durables. De même, on a dèterminè, d'une manière empirique, une courbe caractèristique qui reprèsente la dépendance du degrè de la formation des habitudes visées par l'expèrience, c'est-à-dire la probabilitè de la rèussite de l'exercice, du nombre des exercices effectuès pour former les habitudes respectives. L'analyse de cette courbe prouve que dans le processus de formation de ces habitudes on distingue quatre phases dèterminées par le rendement de leur formation même.

HOW TO FORM THE HABIT OF ESTABLISHING CHEMICAL EQUATIONS

(Abstract)

The article presents the results of an experiment in forming intellectual habits of establishing chemical equations through an algorithm.

The results of the experiment clearly show an improvement over current procedures. In a relatively short period of time, all pupils who had been taught according to some principles of programmed learning showed good habit of establishing chemical equations.

The article also gives a graph, determined empirically, showing that the probability of attaining the target set is a function of the number of drills effected to this end. An analysis of the graph shows four distinct phases, of variable efficiency, in the formation of a particular habit.

Consolidarea unor deprinderi practice la elevii din clasa a VI-a

Lector univ. S. TRITEANU
Asistenți E. JIȘA, C. ILIOANE

I

Metodica cercetării. În continuarea cercetărilor noastre * întreprinse anterior cu privire la formarea deprinderii de a tăia cu ferăstrăul la elevii din clasa a V-a [1], am trecut la cea de-a doua etapă a cercetării în care s-au urmărit : a) modul în care continuă să se dezvolte deprinderea studiată la elevii clasei a VI-a, precum și nivelul pe care-l atinge la încheierea activității practice de tîmplărie prevăzute de programa școlară ; b) elaborarea unor procedee metodice menite să faciliteze procesul de consolidare a deprinderii de a tăia cu ferăstrăul.

Cercetarea s-a efectuat cu grupele de elevi de la Liceul „Ady Șincai" din Cluj, cu care s-a lucrat și în prima etapă. Pentru desfășurarea în condiții bune a cercetării, împreună cu profesorul-maistru s-au stabilit sistemele de lecții, structura diferitelor tipuri de lecții, obiectele de confecționat etc. ** Metodele și procedeele folosite au fost, în linii generale, aceleași ca și în etapa precedentă : *observația, aplicarea unor probe practice, a unor procedee metodice și analiza produselor activității.* Observația a fost completată prin aplicarea unor *probe practice.* Conținutul acestor probe a fost același ca și în clasa anterioară. Probele au constat în executarea unei tăieturi longitudinale de 10 cm. În analiza probelor am folosit drept criterii de evaluare respectarea semnului trasat și a unghiului de 90°. În conformitate cu aceste criterii am considerat *corecte* numai tăieturile care au respectat atît *semnul,* cît și *linia verticalei* ; pe cele cu devieri fie numai de la semn, fie numai de la verticală le-am considerat *parțial corecte,* iar *incorecte* pe acelea care prezintă devieri atît de la semn cît și de la verticală.

În clasa a VI-a s-au aplicat două probe. *Prima probă* s-a efectuat la începutul anului școlar cu scopul de a constata nivelul curent al însușirii deprinderii de a tăia cu ferăstrăul după vacanța de vară. Prin analiza comparativă a acestui nivel față de nivelul atins la sfîrșitul clasei a V-a, s-a încercat să se stabilească măsura în care o întrerupere îndelungată a activității influențează asupra procesului de stingere a acestei deprinderi încă insuficient consolidate și totodată dacă această situație are vreo influență asupra evoluției ulterioare a deprinderii. *Proba a doua* s-a dat la sfîrșitul anului școlar, cu scopul de a stabili nivelul de dezvoltare la care ajunge deprinderea la încheierea lucrărilor

---

* Cercetarea s-a desfășurat în cadrul catedrei de pedagogie-psihologie a Institutului pedagogic de 3 ani din Cluj, sub conducerea prof. univ. dr. docent A. Chircev.

[1] S. Triteanu, C. Ilioane, E. Jișa, S. Vodă, *Formarea unor deprinderi practice la elevii clasei a V-a,* „Revista de pedagogie", XV, nr. 4, 1966, p. 87—95.

** În anul școlar 1964/1965 lucrările practice de tîmplărie — la grupa experimentală — au fost conduse de prof. maistru Vasinca Silviu.

practice de tîmplărie. De asemenea, aceasta a permis să se stabilească nivelul de dezvoltare a deprinderii la elevii grupei experimentale în comparație cu grupa de control și, în consecință, să se poată aprecia eficacitatea procedeelor metodice preconizate.

Avînd în vedere faptul că noua etapă a cercetării a surprins procesul de formare a deprinderii într-o fază destul de avansată, pe lîngă metodele menționate s-au aplicat și unele *procedee* metodice menite să contribuie la consolidarea acestei deprinderi.

Pornind de la necesitatea de a se organiza sistemele de lecții în așa fel încît accentul să cadă în special pe exercițiile practice, iar controlul efectuat de profesorul-maistru să dobîndească un caracter mai temeinic și mai sistematic, s-a considerat că trebuie să se țină seama de următoarele : *repartizarea judicioasă a diferitelor tipuri de lecții în ansamblul sistemelor de lecții ; distribuirea rațională a momentelor fiecărui tip de lecție ; aplicarea corectă a instructajului sub cele trei forme ale sale (introductiv, curent, final) ; organizarea corespunzătoare a elevilor la locul de muncă.*

II

Analiza rezultatelor. Datele primei probe efectuate la începutul anului școlar la clasa a VI-a, înainte de reluarea operației de tăiere cu ferăstrăul, au dovedit un regres al deprinderii studiate față de nivelul atins la sfîrșitul clasei a V-a, la ambele grupe de subiecți. Acest regres se reflectă atît în calitatea modului de execuție a operației, cît și în timpul și ritmul de execuție. Regresul constatat se manifestă mai pregnant în calitatea executării componenței centrale a operației: proporția tăieturilor corecte scade de la 25% la 20% la grupa experimentală și de la 12,50% la 6,25% la grupa de control ; totodată, se observă o creștere a tăieturilor incorecte, de la 12,50% la 53,33% la grupa experimentală și de la 37,50% la 75% la grupa de control.

Cum se poate explica această situație ? Considerăm drept cauză principală a regresului uitarea ce se produce pe fondul unei deprinderi insuficient consolidate la elevi la sfîrșitul clasei a V-a. Încheierea anului școlar surprinde această deprindere în plin proces de formare, dar pentru consolidarea ei mai erau necesare exerciții suplimentare. Întreruperea exercițiilor pe o perioadă de trei luni a avut o influență negativă, ducînd la un anumit grad de dezautomatizare a componentelor deprinderii. Datele procentuale atestă că fenomenul uitării survine într-un grad diferit în cazul diverselor elemente ale operației. Se constată că elementele care la sfîrșitul clasei a V-a s-au dovedit a fi mai bine consolidate : fixarea scîndurii și efectuarea șănțulețului (realizate în proporție de 100%) nu au avut de suferit de pe urma întreruperii exercițiilor. Din contră, elementele mai puțin stabilizate : verificarea uneltei (realizată în proporție de 87,50%) și în special componenta principală — tăierea propriu-zisă (realizată în proporție de 25%) au fost executate la un nivel mai scăzut (73,33%, respectiv 20%). Și în ceea ce privește grupa de control datele obținute ne conduc la aceleași concluzii. Fixarea scîndurii și efectuarea șănțulețului, elemente realizate la sfîrșitul clasei

a V-a în proporție de 100%, se realizează la același nivel, iar verificarea uneltei și poziția la lucru, realizate în proporție de 62,50% respectiv 81,25%, în această probă scad la 31,25% și 75%.

Regresul constatat se manifestă nu numai în calitatea execuției, ci și în ceea ce privește *timpul*, precum și *ritmul* de efectuare a operației. De pildă, analizînd timpurile medii de efectuare a operației, comparativ cu proba finală din clasa a V-a, se constată o ușoară creștere a acestora atît la grupa experimentală (de la 42,8 secunde la 44 secunde), cît și la grupa de control (de la 48,1 secunde la 52 secunde). Examinînd relația între timpul de bază și timpul auxiliar nu se constată diferențe semnificative. Timpul auxiliar se menține peste valoarea timpului de bază (vezi tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Relația dintre timpul de bază și timpul auxiliar în operația de tăiere cu ferăstrăul

	Grupa experimentală						Grupa de control					
	Timp de bază			Timp auxiliar			Timp de bază			Timp auxiliar		
Proba	III 1964	I 1965	II 1965	III 1964	I 1965	II 1965	III 1964	I 1965	II 1965	III 1964	I 1965	II 1965
sec.	20	21,1	26,1	22,8	22,9	15,6	21	23	28,1	27,1	29	22
%	46,72	47,95	62,61	53,28	52,05	37,39	43,65	44,21	56,08	56,35	55,79	43,12

Analizînd timpurile medii ale operației prin relația timp-produs, constatăm că pauza de trei luni nu afectează această relație, în sensul că și în această probă executarea corectă se efectuează într-un timp mai redus față de tăieturile parțial corecte și incorecte (vezi tabelul nr. 2).

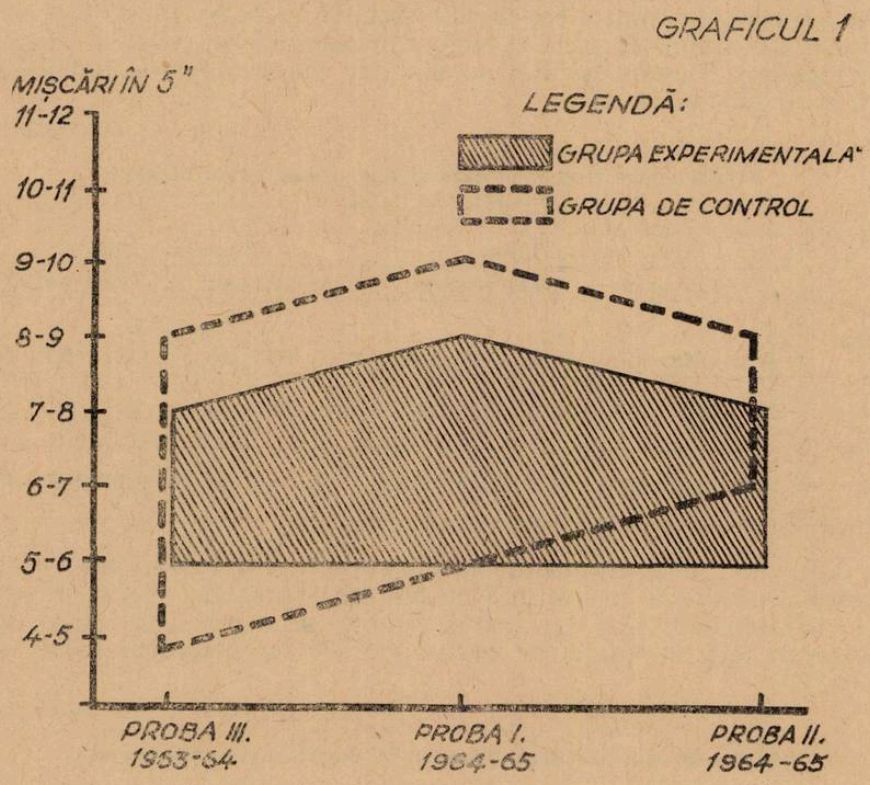
Tabelul nr. 2

Media timpului efectuării operației în funcție de calitatea tăieturii

Calitatea tăieturii		Grupa experimentală		Grupa de control	
		Proba III 1964	Proba I 1965	Proba III 1964	Proba I 1965
Corectă	Valoare medie	30,2	35	37,5	39,4
	Diferență medie	— 12,7	— 9,3	— 9,2	— 8,8
Parțial corectă	Valoare medie	45	42	45,3	43,1
	Diferență medie	+ 2,1	— 2,3	— 1,4	+ 0,9
Incorectă	Valoare medie	53,5	56	57,4	62,2
	Diferență medie	+ 10,6	+ 11,7	+ 10,4	+ 1,4

Referitor la ritmul de execuție a operației, datele cifrice atestă diversificarea ritmurilor individuale ale subiecților. Această diversiticare este destul de accentuată datorită faptului că lipsa exercițiilor sistematice afectează în primul rînd ritmul de efectuare a operației (vezi graficul 1).

Concentrarea ritmurilor individuale ale subiecților în operația de tăiere cu ferăstrăul



Datele probelor analizate mai sus sînt edificatoare în ceea ce privește stadiul în care se află deprinderea la elevi la începutul clasei a VI-a. Trăsătura caracteristică a acestui stadiu este aceea că elementele deprinderii nu sînt încă suficient automatizate. În cadrul lucrărilor practice de tîmplărie din clasa a VI-a, conform prevederilor programei școlare, operația de tăiere cu ferăstrăul este reluată pe un plan superior. Ca urmare, deprinderea trece într-o nouă fază de dezvoltare, fază care ar trebui să se încheie cu automatizarea relativ completă a operației.

Bazîndu-ne pe faptul că exercițiul reprezintă condiția principală în formarea oricărei deprinderi, am considerat necesar ca în această etapă să se pună accentul pe organizarea și eșalonarea corectă a exerci-

țiilor practice, insistînd în special asupra exersării componentelor insuficient consolidate. În acest scop, atenția a fost îndreptată spre găsirea și aplicarea celor mai eficiente metode și procedee. În primul rînd, s-a intervenit în organizarea metodică a sistemelor de lecții la tema *Prelucrarea lemnului*, conform cerințelor programei și indicațiilor metodicii, repartizîndu-se în mod judicios tipurile de lecții (vezi tabelul nr. 3).

Tabelul nr. 3

Repartizarea tipurilor în sistemul de lecții
la tema Prelucrarea lemnului

	Grupa experimentală					Grupa de control				
	Lecții de comunicare de noi cunoștințe	Lecții mixte	Lecții exercițiu	Lecții de repetare	Lecții de verificare	Lecții de comunicare de noi cunoștințe	Lecții mixte	Lecții exercițiu	Lecții de repetare	Lecții de verificare
Nr. ore	2	18	20	2	4	6	28	12	—	—
Total ore: % 46	4,34	39,15	43,48	4,34	8,69	13,06	60,86	26,08	—	—

Din acest tabel rezultă că în comparație cu grupa de control la grupa experimentală repartizarea în ansamblul tipurilor de lecții s-a făcut astfel : 43,48% din ore s-au afectat lecțiilor exercițiu, 39,15% lecțiilor mixte, 8,69% lecțiilor de verificare, 4,34% lecțiilor de repetare și sistematizare și 4,34% lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe. Din procentajul prezentat reiese că a crescut considerabil ponderea lecțiilor exercițiu, reducîndu-se frecvența lecției mixte. În același scop, în desfășurarea tuturor tipurilor de lecții folosite, timpul afectat activităților independente ale elevilor a crescut considerabil. Spre exemplu, în cazul lecției mixte la grupa de control timpul a fost repartizat pe verigi în felul următor : pentru instructajul introductiv (anunțarea temei, prezentarea cunoștințelor despre operație, unealtă, material folosit etc., demonstrarea de către profesor a modului de execuție și executarea de către unul sau doi elevi a modelului prezentat) s-a afectat circa 60% din timpul întregii lecții, pentru activitatea independentă a elevilor sub supravegherea și îndrumarea profesorului-maistru (prin instructajul curent) 35%, iar pentru instructajul final (analiza produselor activității), moment care nu a fost întotdeauna prezent, s-a repartizat circa 5% din timpul total. La grupa experimentală repartizarea timpului pe verigi prezintă un tablou diferit : instructajului introductiv i s-a acordat aproximativ 35%, activităților independente ale elevilor aproximativ 50%, iar instructajului final aproximativ 15%.

De asemenea, în cazul lecției exercițiu la grupa de control timpul a fost repartizat pe verigi astfel : pentru instructajul introductiv (actua-

lizarea cunoștințelor legate de operațiile utilizate în ora respectivă și de succesiunea acestora în confecționarea obiectului) s-a afectat circa 25%, pentru activitatea independentă a elevilor circa 70%, iar pentru instructajul final 5% din timpul total. La grupa experimentală i s-a acordat instructajului introductiv 10%, exercițiilor independente 80%, iar instructajului final 10%.

Pe lîngă aceste tipuri de lecții, spre deosebire de grupa de control, la grupa experimentală, la tema *Prelucrarea lemnului*, s-a introdus în sistemul de lecții ore destinate repetării și sistematizării cunoștințelor și deprinderilor. Necesitatea introducerii lor derivă din faptul că elevii clasei a VI-a reiau operațiile însușite în anul precedent și, ca atare, cunoștințele aplicate în operația de tăiere și rindeluire trebuie reluate prin acest tip de lecție și nu sub forma lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe, așa cum s-a procedat la grupa de control.

Prin acest tip de lecție se asigură participarea activă a elevilor și se ajunge la o consolidare și sistematizare a cunoștințelor, a regulilor implicate în operația de tăiere. Pentru a asigura eficiența acestui tip de lecție, am repartizat timpul pe verigi astfel : 5% pentru momentul organizatoric și anunțarea subiectului și a importanței lecției, 75% pentru repetarea propriu-zisă (repetarea cunoștințelor despre ferăstrău și tipurile de ferăstrău, despre regulile ce trebuie respectate în operația de tăiere și despre regulile de securitatea muncii, demonstrarea practică de către elevi a modului de execuție etc.) și 20% pentru concluziile profesorului-maistru (sublinierea regulilor asupra cărora elevii trebuie să revină și aprecieri asupra pregătirii elevilor).

În încheierea sistemului de lecții aplicat s-a introdus o lecție, în mod special, destinată verificării și aprecierii cunoștințelor și deprinderilor. În ultimele 4 ore destinate temei *Prelucrarea lemnului* (după ce elevii și-au însușit toate operațiile prevăzute la această temă) s-a realizat verificarea, prin confecționarea unui obiect (un taburet), care a solicitat aplicarea tuturor cunoștințelor și a operațiilor învățate la această temă de elevi.

Un alt element de care s-a ținut seama în metodica lecțiilor practice a fost organizarea judicioasă a colectivului de elevi la locul de muncă. Elevii au fost repartizați în grupe de cîte doi, avînd sarcina de a confecționa în comun obiectul cerut și totodată de a-și controla reciproc activitatea. Prin acest mod de organizare s-a urmărit stimularea controlului și autocontrolului în vederea asigurării unei exigențe sporite față de calitatea produsului.

Proba a doua ne furnizează cîteva date concludente asupra nivelului de dezvoltare pe care-l atinge deprinderea de tăiere cu ferăstrăul la încheierea lucrărilor de tîmplărie (clasa a VI-a).

Prin lecțiile de repetare și sistematizare organizate la începutul anului școlar, prin exercițiile executate, efectele negative ale întreruperii activității elevilor pe parcursul vacanței de vară au fost înlăturate, iar

exercițiile următoare organizate în cadrul diferitelor tipuri de lecții au contribuit la obținerea unui nivel ridicat de consolidare a acestei deprinderi.

La sfîrșitul anului școlar la elevii clasei a VI-a deprinderea nu este consolidată în egală măsură la toți elevii, gradul de consolidare a deprinderii diferențiindu-se în funcție de relația dintre calitatea tăieturii și timpul efectuării ei.

Considerînd rezultatele în ansamblu, se observă un progres evident atît în însușirea componentelor operației, cît și în privința timpului și ritmului de execuție. Din analiza comparativă a rezultatelor obținute la cele două grupe de subiecți apar însă unele diferențe semnificative, ca efect al modului diferit de organizare și desfășurare a activităților practice. De pildă, dacă la grupa experimentală proporția tăieturilor corecte este de 46,66%, la grupa de control proporția ajunge abia la 18,75%. De asemenea, procentul tăieturilor incorecte scade în cadrul grupei experimetale la 13,33% și se menține cu mult ridicat la grupa de control 31,25%. În ce privește tăieturile parțial corecte, la grupa de control se mai întîlnesc abateri de 3—4 mm (12,50%) față de grupa experimentală, unde asemenea devieri au dispărut total. Totodată, deși procentajul tăieturilor parțial corecte care prezintă devieri de 1—2 mm este aproape același (40% și 37,50%) la ambele grupe, în cadrul acestei proporții procentul devierilor de la verticală și cel de la semn este repartizat diferit. Astfel, devierile de la semn la grupa experimentală sînt numai de 13,33%, în timp ce la grupa de control procentul este mai ridicat (25%).

Modificările referitoare la factorul timp se datoresc activităților organizate în clasa a VI-a. Indicii timpului mediu al efectuării operației continuă să se mențină ridicați către sfîrșitul anului școlar. De pildă, la grupa experimentală media a scăzut doar cu o secundă, stabilindu-se la valoarea de 41,7 secunde; la grupa de control, unde timpul afectat exercițiilor a fost mai redus, media este cu mult mai ridicată (50,1 secunde). Valoarea ridicată a timpului mediu dovedește că în această fază a elaborării deprinderii forțarea tempoului de lucru s-ar face în dauna calității obiectului confecționat. Or, pentru educarea exigenței în muncă și a simțului de răspundere la elevi prin activitățile din atelierele școlare este absolut necesar ca produsele muncii lor să fie de calitate superioară. Analizînd relația timp de bază — timp auxiliar (vezi tabelul nr. 1), se constată reducerea substanțială a timpului auxiliar față de timpul de bază. Astfel, la grupa experimentală ponderea timpului auxiliar a scăzut de la 52,05% (proba I) la 37,39% (proba a II-a). Reducerea timpului auxiliar pune în evidență faptul că elementele auxiliare ale operației tind să se organizeze și să fie efectuate mai economic. În felul acesta se elimină timpii morți cauzați de coordonarea imperfectă a mișcărilor. La grupa de control fenomenul este asemănător, ponderea timpului auxiliar fiind însă ceva mai mare (43,12%). Examinînd datele obținute prin relația timp-produs, constatăm o diferențiere a subiecților în funcție de corelația diferită dintre timpul și calitatea execuției (vezi tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4

Media timpului efectuării operației în funcție de calitatea tăierii

Calitatea execuției					
Corect		Parțial corect		Incorect	
Nr. subiecților în procente	Media timpului în secunde	Nr. subiecților în procente	Media timpului în secunde	Nr. subiecților în procente	Media timpului în secunde
26,66	18,50	20	16,66	13,33	41,66
20	28,33	20	28,33	—	—

Datele din tabel demonstrează că la încheierea activităților de tîmplărie prevăzute pentru clasele V—VI la grupa experimentală deprinderea prezintă grade diferite de consolidare. Astfel, în funcție de corelația menționată (timp-calitatea execuției) se constată o tendință de grupare a subiecților în mai multe categorii.

Una din cauzele care au determinat decalajul dintre cele două grupe în favoarea celei experimentale considerăm că este atenția specială ce s-a acordat în cadrul instructajului curent reglării ritmului operației de tăiere, factor determinant în obținerea preciziei mișcărilor, în dozarea efortului, în automatizarea operației.

III

Concluzii. Din prezentarea și analiza datelor de mai sus se desprind unele concluzii de ordin general, referitoare la procesul formării deprinderii de a tăia cu ferăstrăul și la metodica activităților desfășurate în atelierul de tîmplărie în perioada celor doi ani (cl. V—VI). Concluziile privind formarea deprinderii cercetate au un caracter orientativ și preliminar.

1. În procesul formării deprinderii de a tăia cu ferăstrăul, întreruperea exercițiilor pe o perioadă mai mare sau mai mică influențează negativ asupra componentelor mai puțin consolidate. Cercetarea de față atestă că efectul acestei întreruperi poate fi ușor remediat prin organizarea, la începutul anului școlar, a unor lecții speciale, destinate repetării și sistematizării.

2. Pe parcursul activităților practice desfășurate de elevi în clasa a VI-a, deprinderea trece într-o nouă etapă de dezvoltare, etapă în care operația este supusă unui proces de automatizare intensivă. În această fază se mai mențin și unele elemente care denotă că nici chiar la sfîrșitul clasei a VI-a deprinderea nu a ajuns în stadiul de automatizare totală

la toți subiecții, aceștia diferențiindu-se pe grupe, în funcție de nivelele diferite pe care le atinge deprinderea. Acest fenomen se explică prin faptul că nu toate operațiile tăierii propriu-zise sînt integrate în același grad în stereotip.

3. Separînd elevii potrivit celor două criterii — calitatea execuției și timpul de efectuare a operației — se constată că subiecții se diferențiază în *cinci grupe, în funcție de gradul de stăpînire a deprinderii*. Din acest punct de vedere, produsul finit se realizează la diferite nivele : *corect-repede, corect-încet, parțial corect-repede, parțial corect-încet și incorect-încet*. De aici rezultă că atenția profesorului-maistru trebuie orientată spre mărirea rapidității mișcărilor (la grupa a doua de elevi), spre evitarea devierilor și scăderii tempoului (la grupa a treia), spre evitarea abaterilor și spre creșterea tempoului (la grupa a patra) și încă de la începutul anului școlar spre elevii care lucrează încet și incorect (grupa a cincea).

4. Eficiența influențelor de ordin metodic exercitate asupra activității desfășurate la grupa experimentală este dovedită de analiza comparativă a rezultatelor obținute la grupa de control.

Ponderea mare a lecțiilor-exercițiu în cadrul sistemelor de lecții organizate la grupa experimentală a influențat pozitiv asupra nivelului de formare a deprinderii. Rezultatele obținute ne îndreptățesc să afirmăm că este necesar să se acorde o atenție sporită organizării corespunzătoare a sistemelor de lecții, în așa fel încît să se asigure o frecvență mai mare acestui tip de lecție.

Repartizarea judicioasă a verigilor și a timpului afectat lor în cadrul diferitelor tipuri de lecții și îndeosebi în cazul lecției mixte (combinate) a contribuit la creșterea ponderii activității independente a elevilor în comparație cu alte momente ale lecției, care uneori primesc o extindere mult prea mare.

Organizarea corespunzătoare a instructajului sub cele trei forme ale sale, reducerea timpului acordat instructajului introductiv, creșterea timpului afectat instructajului curent și introducerea permanentă a instructajului final în cadrul fiecărui tip de lecție au influențat într-o mare măsură procesul automatizării deprinderii. Influența pozitivă se reflectă în asigurarea unui control eficient și permanent asupra calității muncii elevilor, prin confruntarea continuă a modului de execuție cu modelul dat.

Datele cercetării permit să conchidem că forma de repartizare a elevilor pe grupe de cîte doi care a fost experimentată și-a dovedit eficiența prin stimularea autocontrolului, prin mărirea exigenței față de propria muncă și față de munca colegului, precum și prin cointeresarea ambilor elevi în obținerea unor produse de bună calitate.

5. Studierea procesului de formare a deprinderii de tăiere cu ferăstrăul a pus în evidență variate aspecte. Dintre acestea amintim :

— Necesitatea de a se insista mai mult în cadrul lecțiilor asupra elementelor auxiliare și îndeosebi asupra verificării uneltei, efectuării șănțuletului și poziției la lucru.

— În cadrul componentei centrale să se acorde atenție sporită mișcării de aducție, care a atins un grad mai mic de integrare și care se execută în multe cazuri aritmic etc.

— Pentru a preveni devierile ce se mai mențin, e nevoie să se asigure, în mod permanent, cunoașterea rezultatelor muncii de către elevi prin organizarea în cadrul fiecărei lecții a analizei produselor activității cu participarea activă a elevilor.

— Se impune ca în ansamblul activităților practice exercițiul să capete ponderea cea mai mare în cadrul tipurilor de lecții corespunzătoare.

— Pentru formarea unor deprinderi cu un înalt grad de automatizare e necesar ca atenția profesorilor-maiștri să se orienteze spre asigurarea ritmizării operației, în vederea obținerii preciziei mișcărilor și creșterii rapidității. Aceasta din urmă dă posibilitatea să se reducă timpul necesar efectuării operației, să se micșoreze efortul și să se faciliteze integrarea deprinderii în operații mai complexe.

РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ VI-го КЛАССА

(Резюме)

В данной статье обсуждаются результаты исследования, проведенного с целью изучения процесса формирования практических навыков (столярных работ) у учащихся VI-го класса.

Результаты исследования показывают эволюцию навыка работы с пилой протяжении VI-го класса и уровень, достигнутый при окончании данной темы. Подчеркивается также эффективность применения методических приемов в развитии этого навыка.

LA CONSOLIDATION DE CERTAINES HABITUDES PRATIQUES CHEZ LES ÉLÈVES DE VI-a

(Résumé)

Cette étude présente les résultats d'une recherche se rapportant à la formation des habitudes pratiques chez les élèves de VI-a par l'intermédiaire des travaux pratiques de menuiserie.

Les résultats de la recherche mettent en évidence l'évolution des habitudes concernant le maniement de la scie, tout au long de cette année scolaire, de même que le niveau atteint par les élèves à la fin de l'étape consacrée aux travaux sur bois. L'étude met en lumière certains procédés méthodiques dont l'efficience contribue à consolider ces habitudes pratiques.

ON THE CONSOLIDATION OF SOME PRACTICAL SKILLE IN SIX-GRADERS

(Abstract)

The article spotlights the results of a research on the formation of some practical skills in six-graders as part of the joining class. These show a marked improvement in the pupils handling the saw all the way up the six grade, and the level attained by them in wood-processing activities.

The article also shows the efficiency of some training methods that help consolidate this particular skill.

Cursurile de vară de la băile Lipova (1934—1939) formă nouă de luptă revendicativă a cadrelor didactice

Prof. GEORGE BEURAN

O mişcare revendicativă a cadrelor didactice, care — cu toate încercările politicienilor burghezo-moşiereşti de a o lichida — a durat aproape un deceniu, dîndu-şi contribuţia la progresul învăţămîntului, a fost acţiunea tinerilor învăţători concretizată în apariţia foii „Tineretul învăţătoresc" (T. I.) la 27 august 1933, în constituirea „Asociaţiei tineretul învăţătoresc din România" (A. T. I. R.) şi în organizarea cursurilor de vară de la băile Lipova-Banat, în anii 1934—1939.

Spre deosebire de publicaţiile asociaţiilor „oficiale" care făceau casă bună cu cercurile conducătoare, organul de presă al generaţiei tinere de învăţători de după primul război mondial pornea la drum hotărît să dărîme această „casă" , abordînd deschis problema luptei de clasă.

„Elementele componente ale societăţii se împart în două clase distincte : una a conducătorilor, care se lăfăiesc în belşug şi alta a condusilor sau a oropsiţilor cărora le sînt hărăzite mizeria şi suferinţa", se arăta într-un articol.

Pe lîngă astfel de articole, soseau zilnic la redacţie adeziuni şi scrisori cerînd convocarea unui congres al tinerilor învăţători fără deputaţi şi senatori la tribună — chiar dacă aveau diplome de învăţători — spre a se putea spune lucrurilor pe nume, ce nu se putuse spune la Bucureşti şi la Cluj, cum se spusese la Lugoj în 3.III.1933, determinînd congresul învăţătorilor bănăţeni să hotărască *„suspendarea întregii activităţi a corpului didactic"*, adică greva şi solidaritatea *„cu acţiunea tuturor categoriilor de salariaţi ai statului spre a putea duce lupta în comun"* [1].

Moţiunea aceasta cu conţinut revoluţionar — ecou nemijlocit al eroicelor lupte muncitoreşti din ianuarie-februarie 1933 — n-a putut fi pusă însă în discuţia congresului extraordinar al Federaţiei corpului didactic din 19.III.1933 de la Bucureşti pentru care se votase, din cauza destrămării acestei asociaţii, după şedinţa de deschidere. Şi n-a putut fi pusă nici în discuţia congresului anual al asociaţiei generale a învăţătorilor din 9.IX.1933 de la Cluj, unde nu numai tinerii n-au avut cuvînt, ci şi vechi preşedinţi de asociaţii judeţene, bănuiţi că ar propune, în loc de colaborare cu guvernanţii, luptă împotriva *„tuturor guvernelor, care au arătat în măsuri diferite învăţătorilor numai vitregie"* [2].

---

[1] Congresul Învăţătorilor Bănăţeni, *Moţiunea*, „Vestul" nr. 754, 5.III.1933.

[2] Teodor Geantă, *Ce n-am fost lăsat să spun la Cluj*, „Tineretul învăţătoresc", Timişoara, 1.X.1933.

Congresul cerut de tinerii învățători *„pentru a dovedi că erau o realitate vie și nu o ficțiune"* [3] a fost convocat pentru ziua de 3.XII.1933, dar Ministerul de Interne l-a interzis. Ediția specială a ziarului „Unirea română" cu programul adunării, invitațiile și comunicatele pentru presă au fost confiscate la poștă și cei ce așteptau să-și spună *„cu propria gură aspirațiunile și durerile"* * numai în 17.XII.1933 au aflat despre convocarea și *„interzicerea* congresului" [4]. Nici măcar comitetul de organizare, constituit cu o săptămînă mai înainte, nu s-a mai putut întruni pentru că, în dimineața zilei de 3.XII.1933, pe străzile din jurul casei învățătorilor din Timișoara, unde urma să aibă loc Congresul, au fost postați polițiști care n-au mai îngăduit *„civililor"* — între care se aflau și trei dintre redactorii ediției speciale — să circule pe strada Remus unde se afla intrarea în edificiul cu sala de adunare indicată în convocarea congresului.

Cei ce sosiseră în seara zilei de 2.XI.1933 și se aflau asediați în casa sus-amintită, înțelegînd că cei așteptați nu se pot strecura prin cordoanele de polițiști, au părăsit locul de adunare și s-au îndreptat spre chestură, pentru a avea cel puțin satisfacția unui protest, amintind chestorului că dreptul de întrunire este garantat de constituție, iar învățătorii sînt conștienți de datoriile, dar și de drepturile lor. Chestorul însă le-a răspuns că o dată ce Timișoara intră în zona stării de asediu, nu mai pot discuta problema libertăților constituționale. Ulterior, s-a hotărît să se organizeze o *școală*. O școală pentru învățătorii de pretutindeni, după modelul celei de la Vălenii de Munte, creată de Nicolae Iorga pentru românii de pretutindeni.

Pentru ca școala aceasta — *„o colonie de odihnă într-o localitate balneo-climaterică unde se vor ține și cursuri de vară"* [5] — să aibă o bază legală, la 21.XII.1933, în urma unei adunări clandestine la Lipova-Banat, s-a constituit „Asociația tineretul învățătoresc din România" (A.T.I.R.).

Refuzul directorului cotidianului „Unirea română" de-a mai tipări foaia „Tineretul învățătoresc", a stagnat mișcarea A.T.I.R. pînă la apariția unei noi pagini în săptămînalul „Biruința", care în 11.III.1934, a publicat statutul A. T. I. R., iar în 25.IV.1934 actul constitutiv. Tot în 11.III.1934, s-a publicat și convocarea primei adunări generale care s-a și ținut la 1 aprilie 1934 la Lipova-Banat.

Această primă adunare a tinerilor învățători, prin conținutul convocării, cuvîntărilor, discuțiilor și rezoluției, a luat aspectul unei manifestări de protest împotriva suprimării libertăților cetățenești și a subordonării asociațiilor învățătorești cluburilor partidelor burghezo-moșierești, cauză principală a destrămării Federației corpului didactic.

Proiectul regulamentului coloniei și al cursurilor de vară a fost primit cu entuziasm de congresiști, însă, după publicarea lui, ziarul „Biruința" (deci și pagina „Tineretul învățătoresc") a fost suspendat. Conducerea A.T.I.R. s-a văzut silită să tragă la șapirograf comunicate pentru menținerea legăturii cu aderenții la mișcare. Aceste comunicate, fiind inserate și de unele ziare, au îndemnat aproape trei sute de învățătoare și învățători din diferite colțuri de țară să-și trimită cereri de înscriere. Dar zvonurile — tocmai în timpul procesului de la Craiova — că *Ministerul educației*

---

[3] Comitetul, *Tineri colegi*, „Unirea română" cu „Tineretul învățătoresc", ediție specială, Timișoara, 26.XI.1933.

* Idem.

[4] George Beuran, *După interzicerea congresului*, „Tineretul învățătoresc", Timișoara, 17.XII.1933.

[5] *Colonia Învățătorilor din Lipova-Banat*, „Tineretul învățătoresc", (Biruința), Timișoara, 3.VI.1934.

naționale n-ar ști, n-ar aproba — cum nici n-a aprobat, fără a putea însă zădărnici acțiunea — s-au răspîndit și au derutat. Din cei 300 de înscriși, abia 70 au avut curajul să înfrunte urgia și să vie la răzvrătiții de la Lipova.

Cursurile s-au inaugurat în ziua de 22 iulie 1934 și s-au închis peste o lună cu o serbare organizată de cursanții entuziasmați de rezultatele obținute în cele 30 de zile, timp în care fiecare a devenit *„un muncitor pe șantierul științei, cultura fiind trudă și nu praznic"*[6]. Cu alte cuvinte, în organizarea acestor cursuri a intervenit *NOUL*, care totdeauna a interesat și animat masele dornice de progres. Din auditori pasivi ai conferințelor obișnuite la cursurile teoretice, cursanții de la Lipova au devenit — *„în urma instituirii metodei de cercetare și lucrărilor seminariale pe echipe de lucru"*[7], adică în colectiv, — participanți activi la *„tratarea problemelor de actualitate"*[8]. Zelul depus de cursanți în studierea materialului bibliografic și efectuarea lucrărilor pentru seminarii, ardoarea cu care discutau problemele abordate au determinat pe unii dintre conferențiari să le intituleze, în presa vremii, cînd **Universitatea de vacanță a învățătorilor**, cînd **Academia pedagogică**, cînd **al doilea Vălenii de Munte**[9].

Cu toate rezultatele lor frumoase din 1934, M.E.N. le-a interzis și-n vara anului 1935 și iarăși organizatorii au riscat trecînd ordinul[10] sub tăcere pînă în ziua inaugurării, cînd au sosit la Lipova prof. dr. C. Rădulescu-Motru și N. Gh. Dinescu, inspectorul general din centrala M.E.N. pentru regiunea școlară Timișoara. În prezența acestuia, savantul — psiholog, filozof și sociolog — a justificat dreptul învățătorilor de-a fi răzvrătiți și revoluționari.

Reprobînd începutul de fascizare a țării, prin amestecul militarilor în școală, Rădulescu-Motru își încheia conferința inaugurală astfel:

„Cine dintre învățători își cere dreptul la activitatea națională este socotit un revoluționar. Se impune însă ca învățătorii să-și ceară drepturile furate... Tineretul învățătoresc va trebui să ceară acest lucru pentru că el simte datoria ce-i revine și să nu lase ca improvizații să-l dea la o parte, parodiind activitatea culturală și micșorînd prestigiul școlii"[11].

Și tinerii învățători au prins și mai mult curaj. În ședințele de deschidere și închidere a cursurilor, în adunările generale ale A.T.I.R., care se țineau în fiecare vară la Lipova, cît și în coloanele gazetei „Tineretul învățătoresc", și-au revendicat tot mai cu tărie drepturile, înaintea cărora au pus însă *„datoriile, dreptul fiind corelatul datoriei"*[12].

Nu mai puțin a contribuit la creșterea combativității tinerilor învățători, prof. dr. I. Popescu-Voitești, care le-a vorbit și despre *necesitatea reorganizării învățămîntului*. De altfel, n-a fost conferențiar care să nu se fi referit, într-un fel sau altul, la dezinteresul puternicilor zilei față de interesele publice, în general, și ale școlii po-

---

[6] I. C. Stoica, *Chemarea tineretului*, „Calendarul Tineretul învățătoresc", 1937, p. 111.

[7] I. C. Stoica, *Cursurile de vară*, „Tineretul învățătoresc", Lipova, 5.VII.1933.

[8] *Idem.*

[9] *Lipova, Vălenii de Munte ai Banatului*, „Vestul", nr. 1685, Timișoara, 5.VII.1936.

[10] Ministerul Educației Naționale, Dir. înv. primar-normal, nr. 13971/27.VII.1935. Anulat de Ministrul Anghelescu în urma raportului inspectorului gl. Dinescu.

[11] C. Rădulescu-Motru, *Noul ideal și scopul educației*, „Tineretul învățătoresc", an. III., nr. 27, Lipova, 29.VII.1935.

[12] George Beuran, *Congresul nostru*, „Tineretul învățătoresc" (Unirea română), Timișoara, 1.I.1934.

porului, în special, îndreptățind pe învățători să fie răzvrătiți în sensul filipicei de la închiderea cursurilor din vara anului 1936 din care reținem finalul:

„Și-nsfîrșit, dacă pașnici și nerăzvrătiți sînt toți cei ce așteaptă bugetul să le umile punga, toți cei ce dorm la carul țării, făcînd din învățători birocrați, din profesori blazați și din școli instituții moarte, apoi noi sîntem și rămînem răzvrătiți pentru că voim sacrificiu, datorie, orientare sănătoasă, școală misionară, instituții puternice și cu prestigiu, și-n general, **Ooameni noi și vii"** [13].

Toate acestea n-au rămas fără răsunet nici în țară, nici în străinătate [14]. De aceea, cît se instaurează dictatura regală, se iau măsuri de lichidarea acestor cursuri pe motiv că ar fi un focar de agitație și „bolșevism didactic" [15]. Încercarea prof. dr. C. Rădulescu-Motru — ales între timp președinte al Academiei Române — de-a le salva rămîne fără rezultat pozitiv. La fel a profesorului Stanciu Stoian, care-și asumase întreaga răspundere [16].

Dar, la Vălenii de Munte, Nicolae Iorga obținuse, în sublinierile unei cuvîntări comemorative, în cîteva secunde, ceea ce nu se obținuse de alți sprijinitori ai A.T.I.R. într-o lună. Cuvîntarea lui Nicolae Iorga a determinat guvernul să revoce ordinul de interzicere a cursurilor și să comunice conducerii A.T.I.R. și prof. Motru că-și pot continua programul și cursurile ca și-n verile trecute.

Rădulescu-Motru, considerînd că-i *„de datoria oricărui academician să vie între învățători oriunde și oricînd este chemat"* [17], a pornit spre Lipova, unde a ajuns în seara zilei de 21.VII.1938, fiind primit, în calitate de președinte al Academiei Române, de oficialități, învățători, o mulțime de cetățeni, care au dat întîmpinării și caracterul unei manifestări de protest împotriva încercărilor de-a suspenda cursurile de vară ale învățătorilor intrate în tradiția locului. A doua zi a avut loc inaugurarea. Mai mult. Impresionat de primirea ce i se făcuse și de gestul colegial al lui Nicolae Iorga, despre care se aflase în dimineața zilei, Rădulescu-Motru s-a hotărît să revie la Lipova — cum a și revenit — pentru a inaugura o **Universitate populară.** [18]

Pentru stabilirea unei legături organice între Lipova și Vălenii de Munte, pentru a-l secunda pe Nicolae Iorga în toate *„acțiunile sale, care* — așa cum s-a scris la 25 de ani de la moartea lui — *l-au înscris în cartea de aur a națiunii române și a omenirii progresiste"* [19], s-a mai hotărît înființarea unei secții a **Ligii Culturale** la Lipova, ceea ce, înfăptuindu-se în 23.X.1938, l-a determinat pe animatorul de la Vălenii de Munte să vie personal la inaugurarea cursurilor din vara anului 1939. Dar cînd a pornit spre gară, un pas greșit l-a silit să telegrafieze la Lipova: „Oprit de un accident, nu pot fi cu d-voastră decît cu gîndul și amicii mei. Nicolae Iorga" *.

---

[13] I. C. Stoica, *Chemarea tineretului*, Calendarul „Tineretul învățătoresc", 1937, p. 111.

[14] Dr. I. Garovina (Elveția), *Salut de peste hotare*, „Tineretul învățătoresc", număr jubiliar, an. X. nr. 256/257, Lipova-Banat, ianuarie 1942.

[15] George Beuran, *Triumful ideii și metamorfoza javrelor*, „Tineretul învățătoresc" (Biruința). Timișoara, 6.V.1934 și *Greva profesorilor și dezorientarea noastră*, „Tineretul învățătoresc", an. IV., nr. 96, Lipova, 6.III.1936.

[16] Stanciu Stoian, *Subiect rezervat în Programul cursurilor de vară de la Lipova*, „Tineretul învățătoresc", an. VI. nr. 20, Lipova 27.VII.1938.

[17] C. Rădulescu-Motru, *Cuvîntare la inaugurarea cursurilor de vară din 1938*, „Tineretul învățătoresc" an. VI, nr. 207, Lipova, august, 1938.

[18] *Idem.*

[19] Miron Constantinescu, *Nicolae Iorga*, „Familia", I/10/ nr. 3, noiembrie 1965.

* Telegrame primite de G. Beuran, „Tineretul învățătoresc", an. VII, nr. 226, Lipova, 15.VIII.1939.

Amicii ** au adus la Lipova 200 de volume din operele marelui savant pentru biblioteca *Universității* de vacanță a învățătorilor, pe care, încă din 1907, i-a îmbrățișat cu toată căldura sufletului său mare. Dată fiind autoritatea incontestabilă a *Ligii* și a celui ce o conducea, s-a crezut că s-a terminat cu odiseea cursurilor de vară de la Lipova, dar tot nu se terminase, pentru că prea era frumos ce se-nfăptuia acolo, ridica pe învățători la o prea mare înălțime morală față de moravurile vremii. Dacă în toamna anului 1938, în iarna și vara lui 1939, cu toată stagnarea activităților culturale din cauza concentrărilor și a pregătirilor de război, Universitatea populară de la Lipova a putut scrie cîteva pagini în istoria culturală a localității, în septembrie 1940, nebunia fascistă a dărîmat totul. Biblioteca și arhiva cursurilor de vară au fost devastate de legionari, revista „Tineretul învățătoresc" suspendată definitiv, iar în noaptea de 25 noiembrie 1940 a survenit năpraznica moarte a celui ce redase tinerilor învățători posibilitatea de-a ține pas cu **mișcarea pedagogică a timpului.**

** Ștefan Pop, vicepreședintele Ligii Culturale, Ion Farcaș și N. Gh. Lungulescu, conferențiari pregătiți să formeze suita care să-l însoțească pe Nocolae Iorga la Lipova.

ANA CONTA KERNBACH

A. PREDESCU, M. IONIȚĂ

Ana Conta a trăit în anii 1865—1921. Ea și-a făcut studiile la Universitatea din Iași, luînd licența în filozofie și istorie cu „magna cum laude". Din relatările dr. P. Zosim reiese că este singura femeie din țară din timpul acela, care a urmat cursurile școalei normale superioare [1].

Crescută sub directa influență a fratelui său, filozoful materialist Vasile Conta, Ana Conta (adăugîndu-și și numele de Kernbach în urma căsătoriei) a cunoscut de mică ideile progresiste ale acestuia, fapt ce s-a reflectat în concepția și activitatea sa pedagogică de mai tîrziu.

Îndrăgind problemele școlii, Ana Conta Kernbach a ocupat catedra de pedagogie și psihologie, la Școala normală de învățătoare „Mihail Sturdza" din Iași, punîndu-și în slujba tineretului „marile ei însușiri și prețioasele ei cunoștințe" [2].

Datorită activității deosebite pe care a desfășurat-o în școală, Ana Conta Kernbach, a fost trimisă de către Ministerul Instrucțiunii Publice să studieze organizarea școlilor din Franța și Germania. Din relatările unui biograf reiese că Ana Conta Kernbach a studiat cu un deosebit interes sistemul de organizare al acestor școli. Rezultatul cercetărilor sale s-a concretizat într-un raport, publicat în Buletinul Ministerului Instrucțiunii Publice [3].

1 P. Zosim, *Privire succintă despre Ana Conta Kernbach*, Iași, 1922, p. 6.
2 Elena C. Sporea, *Viața și opera A. C. Kernbach*, în „Revista generală a învățămîntului", anul XII, 1924, p. 600.
3 P. Zosim, *Privire succintă despre Ana Conta Kernbach*, 1922, p. 7.

Preocupată mereu de perfecționarea sa, Ana Conta Kernbach s-a reîntors în străinătate, unde a studiat timp de doi ani istoria artelor plastice, pedagogia și filozofia. În același timp și-a pregătit și teza de doctorat pe o temă etică.

Însuflețită de un profund patriotism și de umanism, ea a contribuit la pregătirea a zeci de generații de învățătoare, trezindu-le dragostea față de profesiunea aleasă și de muncă, ea însăși servindu-le ca un strălucit exemplu. Vorbind elevilor despre îndatoririle învățătorului, ea arăta și satisfacția deosebită pe care ți-o dă această muncă:

„Mai aveți și o altă satisfacție și mai mare mulțumirea sufletească, pe care o simte omul cînd zărește o rază de lumină în bezna întunericului nu se poate asemăna cu nici una alta. Voi, dascălii școalelor primare aveți această mare și neprețuită satisfacție de a aprinde prima scînteie de lumină în întunericul neștiinței" [4].

După o îndelungată activitate ca profesoară de pedagogie, Ana Conta a fost numită inspectoare a tuturor școlilor de fete din țară și a școlilor secundare de băieți, post ocupat timp de 11 ani. În această calitate s-a preocupat de conținutul învățămîntului școlilor secundare pentru băieți și fete, luînd parte la alcătuirea programelor acestor școli pentru secția modernă.

Datorită activității intense pe tărîm școlar, Ana Conta Kernbach a fost prima femeie din țară aleasă în Consiliul general al instrucțiunii. Trimisă de Ministerul Instrucțiunii la congresele internaționale din Nürnberg și Geneva, a susținut două comunicări, apreciate și primite cu simpatie de participanți. De asemenea, a participat activ la Congresul de pedagogie experimentală de la Bruxelles, din 1911. Aici s-a afirmat prin cele două comunicări prezentate — **L'éducation manuelle** și **L'éffort volontaire dans l'éducation intelectuelle** — publicate în arhiva congresului, precum și în broșuri separate, în limba franceză.

În **L'éducation manuelle** Ana Conta sublinia importanța lucrului manual în dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a individului. În lucrarea **L'éffort volontaire dans l'éducation intelectuelle** pleda pentru dozarea justă a efortului intelectual al elevilor, în vederea înlăturării supraîncărcării acestora. Autoarea aprecia că, de fapt, abuzul de efort voluntar este cel care duce la oboseala elevilor și nu cantitatea de cunoștințe pe care aceștia o asimilează.

Pe lîngă activitatea sa în domeniul învățămîntului și de membră a Consiliului general al Instrucțiunii, ea s-a remarcat și ca pedagog teoretician, lăsînd lucrări în domeniul pedagogiei din acel timp. Ana Conta Kernbach a desfășurat o bogată activitate publicistică atît în țară, cît și în străinătate, publicînd în diferite reviste („Écolle nouvele" din Bruxelles, „Buletinul de pedagogie" din Anvers, „Archives d'hygiène scolaire" din Paris, în revistele românești „Convorbiri literare", „Viața Românească", „Revista generală a învățămîntului" etc.).

Ideile sale pedagogice, care sintetizează o vastă experiență, sînt cuprinse îndeosebi în lucrările: **Noțiuni de pedagogie** (1907), **Noțiuni de didactică** (fără dată), **Elemente de metodică** (1905), **Școlare** (1904), **Școlile profesionale din Franța** (1893), **Despre muzică** (1920).

Ana Conta Kernbach a lăsat și unele scrieri cu caracter beletristic-documentar. În acest sens, amintim **Biografia lui V. Conta** (1916), un volum de cugetări intitulat

[4] Elena C. Sporea, *Viața și operele Anei Conta Kernbach*, în „Revista generală a învățămîntului", anul XII, 1924, p. 601.

Pulbere (fără dată), un volum de poezii și de proză **Clipe** (1897), **Boabe de mărgean** (1922), un volum de traduceri și impresii intitulat **Fulgi** (1905) etc.

★

În lucrările sale de bază, în care abordează problemele de pedagogie, de didactică și de metodică, Ana Conta Kernbach pornește de la cunoașterea adîncă a realităților școlii timpului, ale cărei părți negative le critică cu tărie. Bazîndu-se pe o cunoaștere amănunțită a condițiilor materiale în care se desfășura învățămîntul în țara noastră, Ana Conta Kernbach arăta că localurile școlilor erau insuficiente, improprii pentru activitatea școlară, nedotate cu materialul didactic necesar, fapt care constituia, după părerea ei, una din cauzele rezultatelor slabe la învățătură :

„...Localurile insuficiente și rele, lipsa totală de material didactic, programele care la noi sînt astfel alcătuite ca profesorul leneș să poată luneca asupra materiei iar acel zelos să stoarcă toată silința și inteligența copiilor cu cunoștințe fără nici o legătură cu menirea școalei și cu vîrsta elevilor, oare toate acestea nu își au partea lor de vină ?" [5].

Deci, critica Anei Conta Kernbach nu se oprește numai asupra condițiilor materiale ale școlilor, ci se îndreaptă și spre conținutul și metodele de învățămînt.

Criticînd programele din timpul său, care nu țineau seama de specificul școlii, de particularitățile de vîrstă ale elevilor, Ana Conta Kernbach făcea o analiză profundă a criteriilor de alegere a conținutului învățămîntului. Cunoștințele ce urmează a fi predate, să fie alese în funcție de valoarea lor practică pentru viața socială. — arăta Ana Conta Kernbach — în funcție de valoarea lor pentru dezvoltarea personalității omului și în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de pregătirea lor anterioară, principii nerespectate întru totul de școala timpului, deși cunoscute și formulate încă demult de pedagogii progresiști.

Ana Conta Kernbach a criticat și manualele școlare necorespunzătoare din timpul său, atît din punctul de vedere al conținutului, cît și al formei. Sub raportul conținutului, unele manuale de pe atunci erau caracterizate drept „însușiri de vorbe goale", în care autorii obișnuiesc să scrie „cugetări chilometrice" [6].

În lucrarea **Elemente de metodică**, Ana Conta a reliefat marea răspundere a autorilor în alcătuirea unui manual, notînd că „nu oricine să se încumete a o face". Totodată, a analizat profund cerințele privitoare la fondul de cunoștințe, limba și forma în care ar trebui să fie prezentate manualele școlare. Ea a vizat nu numai critica conținutului științific al manualelor, ci și a valorii lor educative. Criticînd faptul că de multe ori autorii de manuale nu realizau un conținut educativ în sensul formării unor înalte sentimente morale, Ana Conta Kernbach cerea autorilor să se inspire din izvorul nesecat al literaturii noastre populare :

„Fondul de sentimente — vorbim de cel folosit pînă acum în cărțile noastre școlare — nu e în destul de variat, și mai ales nu totdeauna moral. Prea multe jertfe pentru elementul distractiv și glumeț. Ar trebui studiată literatura noastră populară mai adînc și folosită din acest punct de vedere, educativ. După mine, un astfel de studiu ar fi cel mai prețios care s-ar putea face asupra literaturii populare românești" [7].

---

[5] Ana Conta Kernbach, *Școlare*, ediția 1904, p. 162.
[6] *Ibidem*, *Elemente de metodică*, 1905, p. 6—35.
[7] *Ibidem*, p. 23.

Ea mai arată că manualele din timpul său păcătuiau și din punctul de vedere al sistematizării și gradării cunoștințelor, precum și din punctul de vedere al accesibilității.

Cu privire la limba și stilul manualelor, Ana Conta cerea cu insistență ca manualele școlare să urmărească folosirea „cuvintelor adevărat românești", în construcții simple, firești, accesibile copiilor, care să contribuie la înțelegerea clară a conținutului de idei și la dezvoltarea vorbirii elevilor.

În atenția Anei Conta Kernbach a stat, de asemenea, și modul defectuos de alcătuire a orarului. Pornind de la lipsurile constatate în alcătuirea orariilor școlare, ea acorda o importanță deosebită principiilor de care trebuie să se țină seama în buna lor alcătuire, subliniind importanța respectării curbei de efort în cadrul unei săptămîni și al unei zile, necesitatea succesiunii juste a obiectelor după gradul de efort solicitat din partea elevului, precum și dozarea adecvată a obiectelor după natura lor. Stabilirea acestor cerințe ca principii de bază în alcătuirea unui orar dovedește cunoașterea profundă a problemelor pedagogice și psihologice pe care le ridică întocmirea acestuia.

Criticînd metodele de predare folosite în școala timpului, cu multiplele lor procedee de reproducere, care apelau mai mult la memorarea mecanică a cunoștințelor decît la înțelegerea lor și primejdia pe care acestea o prezentau, pentru însușirea temeinică și educarea sănătoasă a elevilor, ea preconiza necesitatea folosirii tuturor procedeelor care să asigure înțelegerea de către copil a sensului noțiunilor predate.

O altă preocupare a Anei Conta Kernbach, reflectată pe larg în lucrările sale, o constituie problema educației morale, a mijloacelor și factorilor care contribuie la educarea morală a tinerei generații. Din acest punct de vedere, ea critica școala și familia timpului, care nu aveau preocupări suficiente în această direcție, lăsînd la voia întîmplării problema educației morale a tineretului. Ridicîndu-se împotriva folosirii bătăii în școală, Ana Conta Kernbach arăta că mijloacele de bază în educația morală trebuie să fie exemplul, exercițiul, pedepsele și recompensele, dar nu pedepsele brutale. Ea nu se rezumă la o simplă enumerare a metodelor și procedeelor educației morale, ci încerca o analiză profundă, motivînd psihologic cerințele aplicării lor în practica școlară și valoarea lor educativă.

Critica sa necruțătoare adresată școlii timpului a atras atenția contemporanilor săi, determinîndu-i să reflecteze asupra lucrărilor sale. Astfel, Gh. Bogdan Duică, în recenzia lucrării **Elemente de metodică**, afirma: „Cartea de față este îmbibată de pasaje critice și năvalnice, ca o hîrtie sugativă de pete. Autorul nu cruță pe nimeni"[8].

Ana Conta nu s-a rezumat numai la criticarea aspectelor negative ale învățămîntului timpului, ci a trecut și la formularea unor idei pedagogice cu multe valențe pozitive, deși unele din ele sînt întunecate de influențele negative ale herbartianismului excesiv.

În problema factorilor care contribuie la formarea personalității, Ana Conta și-a adus contribuția prin precizarea celor trei factori — ereditate, mediu, educație — și încercarea de a arăta valoarea fiecăruia în dezvoltarea individului. Pornind de la ideea că educația este o înrîurire „știută și voită", care se exercită „sistematic îndreptată în vederea unui țel determinat", autoarea își punea problema posibilităților și a limitelor educației: „Cît putem nădăjdui de la educație? Poate ea ceva? Poate

---

8 Gh. Bogdan Duică, *Două manuale de pedagogie*, „Revista generală a învățămîntului", anul I, 1905—1906, p. 535.

ea totul?"[9]. Răspunzînd la această întrebare, arăta în mod just că atît teoria potrivit căreia copilul este un rezultat numai al educației, cît și părerea „diametral opusă", sînt false, deși ambele teorii au fost susținute de „inteligențe alese". Subliniind netemeinicia acelor două direcții, Ana Conta a ajuns la următoarele concluzii:

„Prin educație înțelegem dezvoltare, propășire, înțelegem ducerea dacă nu la deplinătate, cel puțin la maximum de perfecționare pe care îl îngăduiesc natura individului și natura condițiilor de trai, a tuturor însușirilor"[10].

Ana Conta Kernbach a surprins deci existența celor trei factori în formarea personalității, precum și corelația dintre ei. Cu toate acestea, ea considera în mod unilateral și rigid că limitele și îngrădirile educației sînt hotărîte aproape fatalist de „natura corporală și sufletească a copilului"[11]. Referindu-se în acest sens la școala timpului, ea nota că educația suferă, de asemenea, anumite limite în influența sa, datorită faptului că nu se face la nivelul condițiilor pe care le oferă progresul științelor și datorită lipsei unei influențe educative convergente a factorilor educativi. Asupra problemei educabilității, Ana Conta revenea în repetate rînduri în cuprinsul lucrărilor sale și mai cu seamă cu ocazia tratării problemelor de educație morală.

Experiența acumulată de Ana Conta ca profesoară de pedagogie care a organizat și îndrumat vreme îndelungată practica pedagogică a multor generații de viitori învățători este sintetizată în lucrarea sa **Elemente de metodică**. Lucrarea este izvorîtă nu numai din studierea adîncă a lucrărilor similare române și străine, ci și din propria ei experiență în munca de îndrumare a practicii școlare. Cuvintele ei sînt edificatoare în această privință:

„Spre a răspunde acestei necesități, m-am hotărît a da la lumină în lucrarea de față cursul meu de metodică, ținut la școala normală de institutoare din Iași între anii 1895—1904. El are la bază nu numai controlul conștiincios al cercetării altora făcut asupra elevilor școalei de aplicație în curgere de mai mulți ani, ci și numeroase observații proprii acolo culese, precum și cercetări noi de analiză provocate de nevoile urgente ale unei școli fără tradiție și ale programelor în continuă prefacere. Pe aceste date am căutat să stabilesc principiile metodice călăuzitoare, ținînd pretutindeni a le da și justificarea lor psihologică"[12].

Această îndelungată experiență i-a permis să sintetizeze de cele mai multe ori just ceea ce este specific predării obiectelor de învățămînt la clasele I—IV și să teoretizeze unele probleme privind metodica predării fiecărui obiect în parte.

Definind metodica ca fiind știința care se ocupă cu „amănunțirea în practică a principiilor generale fixate de către pedagogie", ea sublinia importanța obiectului metodicii și legătura ei cu pedagogia. În legătură cu fiecare obiect de învățămînt, ea a precizat locul și volumul de cunoștințe în clasele I—IV, importanța acestora pentru pregătirea elevilor și unele particularități metodice ale predării lor.

În ceea ce privește predarea citirii, Ana Conta menționa că aceasta contribuie la asimilarea de către elevi a unui fond de idei, la trezirea gustului de a citi și de a se instrui prin muncă proprie și la perfecționarea vorbirii elevilor. Subliniind importanța instructiv-educativă a lecțiilor de citire, ea se ocupa totodată și de metodica acestor lecții, analizînd și motivînd atît din punct de vedere pedagogic, cît și psihologic

---

[9] Ana Conta Kernbach, *Noțiuni de pedagogie*, ediția a 3-a, 1918, p. 6.
[10] *Ibidem*, p. 7.
[11] *Ibidem*, p. 9.
[12] *Ibidem*, *Prefață la Elemente de metodică*, 1905, p. VI.

etapele specifice desfășurării lor. Lecția de citire — scria Ana Conta Kernbach — trebuie să înceapă cu etapa pregătitoare. În cadrul acestei etape se vor explica cuvintele și expresiile necunoscute elevilor, pentru a ușura înțelegerea textului ce urmează să fie citit și pentru a nu se face „digresii dăunătoare" în cursul citirii, fapt ce ar întrerupe firul gîndirii elevilor. Urmează apoi etapa a doua, în cadrul căreia bucata se împarte pe unități metodice, pe fragmente.

Indicațiile metodice referitoare la lecția de citire, concepute de Ana Conta Kernbach nu s-ar deosebi prea mult de metoda citirii explicative folosită astăzi în școala noastră, dacă ea n-ar preconiza, uneori, o aplicare rigidă a acestor etape.

În lucrarea sa **Elemente de metodică**, Ana Conta Kernbach nu se rezumă numai la metodica predării limbii române și a aritmeticii, ci prezintă unele probleme metodice privitoare și la celelalte obiecte de învățămînt, cum ar fi: istoria, geografia, desenul, cîntul etc.

Cunoscînd gîndirea pedagogică românească și universală, precum și experiența învățămîntului din străinătate, Ana Conta Kernbach a reușit să surprindă critic problemele esențiale ale școlii din vremea sa și să desprindă, apoi, concluzii cu implicații pedagogice interesante în opera sa. Cu toate limitele sale, prin activitatea sa pedagogică teoretică și practică, Ana Conta Kernbach ocupă un loc meritoriu în gîndirea pedagogică românească.

Limitele și eficiența utilizării introspecției ca metodă de investigație psihologică

Privit istoric, destinul *introspecției* ca metodă de explorare a vieții psihice a fost, poate, dintre cele mai contorsionate și incerte. Îmbrățișată inițial ca modalitate de mare și decisivă forță de penetrație a psihicului, a fost apoi, rînd pe rînd, repudiată sau cel puțin mai rezervat apreciată fie de pe pozițiile psihologiei, în general, fie din unghiul de vedere al diferitelor orientări, școli psihologice.

În prezent, în țara noastră, ca și la nivelul psihologiei mondiale, *introspecția* are și adepți și adversari mai mult sau mai puțin fermi, categorici. Întrucît necesitățile teoretice și mai ales cele practice de investigație diagnostică și prognostică nu pot fi rezolvate prin simpla afirmare, acreditare sau ignorare a metodei respective, o discuție critică, lămurirea unor aprecieri controversate se impun tot mai evident.

Încercarea pe care o facem, în acest sens, străină intenției de a emite judecăți originale și categorice, de a postula orientări indubitabile sau de a prezenta exhaustiv diversitatea opiniilor exprimate în timp, am vrea să fie considerată doar un simplu pretext pentru dezbateri și clarificări ulterioare, prin antrenarea unor forțe și opinii dintre cele mai competente. De altfel, ceea ce interesează în ultimă instanță, ca problemă fundamentală și practică, este măsura în care *introspecția* poate și trebuie inclusă în arsenalul mijloacelor de investigație eficientă, cu semnificație obiectivă.

Cum oportunitatea și eficiența oricărei metode nu pot fi înțelese adecvat, fără o continuă raportare la o anumită *concepție metodologică asupra domeniului de investigat*, la specificul acestuia, la ansamblul metodic utilizat, și fără a se lua în considerare *personalitatea cercetătorului*, cîteva precizări succinte pe direcțiile respective sînt în prealabil impuse de însăși logica problemei ce ne preocupă.

Știința implică înainte de orice cercetare, nu este un *datum*, ci un proces de căutare a adevărului, o atitudine obiectivă față de fenomenele investigate, o reflectare a lor multilaterală, adecvată, un rezultat.

Scopul și sarcinile cercetării concrete impun folosirea unor metode și procedee care în procesul investigației își modifică locul, rolul, semnificația, valoarea cognitivă. Orientarea întregului sistem metodic este influențată însă și de anumite principii metodologice asupra domeniului investigat.

Sistemul metodic — metodele și procedeele utilizate în cercetarea psihologică — vor trebui raportate la anumite principii materialist-dialectice asupra

psihicului, dintre care menționăm doar cîteva :

— explicarea manifestărilor psihice prin prisma condițiilor externe și interne, obiective și subiective ;

— înțelegerea manifestărilor psihice ca fiind fenomene concrete, individuale și nu abstracte, universale ;

— dezvăluirea fenomenelor psihice în geneza și evoluția lor, în dinamica lor internă de la un stadiu la altul de dezvoltare, revelîndu-se mobilurile acestui proces ;

— studierea manifestărilor psihice în activitatea practică, prin acțiuni transformatorii (instructiv-educative) exercitate asupra lor ;

— corelarea trăirilor psihice cu manifestările și rezultatele obiective, apreciate în complexul unor situații și condiții concrete.

În elaborarea sistemului metodic al cercetării psihologice e necesar, firește, să se țină seama și de o serie de momente și date care depășesc limitele obiectului ei, datorită legăturii reciproce care există între științe — expresie a interdependenței dintre diferitele aspecte și fenomene ale realității obiective. Dacă prin utilizarea acelorași metode (observare, introspecție, experiment, analiza produselor activității, procedee statistice ș.a.) s-au obținut rezultate diferite sau chiar diametral opuse, ele se datoresc nu atît modalităților metodice ca atare, *cît mai ales principiilor metodologice implicate în cercetările și evaluările respective, concepției filozofice asupra domeniului investigat.* Nu putem trece cu vederea faptul că principiile metodologiei idealist-metafizice au viciat însăși eficacitatea cercetărilor și a metodelor speciale. Cum psihologii idealiști n-au putut însă nici ei să ignoreze consecvent realitatea obiectivă, fiindcă depindeau de ea, au ajuns desigur uneori și la rezultate care desprinse de zgura interpretărilor eronate, ar putea trece examenul *obiectivității științifice, al utilității.* Din păcate însă, deseori, renunțînd la concepția filozofică greșită, am renunțat, fără suficient discernămînt critic, și la utilizarea unor metode cum sînt *introspecția, testele, ancheta* și chiar *metoda statistică.* Ba mai mult, am ignorat vreme îndelungată înseși fenomenele care au fost studiate cu ajutorul metodelor respective, rezultatele obținute, faptele acumulate, ceea ce a dus la o oarecare stagnare a muncii de cercetare științifică.

Cultivarea sistematică a spiritului critic și a răspunderii morale și sociale în activitatea de cercetare științifică, formarea unor cercetători cu calificare superioară, cu larg orizont filozofic, politic și științific, asigurarea unei informații multilaterale și obiective, organizarea unui schimb constructiv de opinii, stimularea discuțiilor creatoare — rămîn *căile fundamentale de îmbunătățire a metodologiei și metodicii cercetării științifice în orice domeniu,* se conchide cu mult temei într-un studiu [1].

În afara considerațiilor metodologice amintite, trebuie să recunoaștem că *metoda de cercetare* nu este un miracol al descoperirii adevărului absolut. Valoarea de investigație a oricărei metode este relativă ; nu ne putem pune toate nădejdile și așteptările noastre într-o singură metodă, și mereu în aceeași.

În ansamblul sistemului metodic, locul și ponderea fiecărei metode vor fi dictate de specificul problemei, de obiectivele concrete ale cercetării și de necesitatea și posibilitatea dezvăluirii adevărului științific. Privind din acest punct de vedere problema eficacității metodelor și procedeelor de investigație, firește putem dezvălui o serie de aspecte pozitive și neajunsuri de principiu *referitoare la orice metodă* din cele cunoscute și utilizate în cercetarea psihologică.

[1] Ileana Mărculescu, *Obiectivitatea științifică și lupta de opinii,* „Lupta de clasă" nr. 2/1966.

Întrucît *introspecția* a suscitat și continuă încă să suscite discuții și atitudini dintre cele mai controversate și încă insuficient clarificate, ne vom limita în continuare numai la prezentarea acesteia.

Nu vom stărui asupra datelor privind istoricul utilizării introspecției, denumite uneori *introspecție provocată* sau *introspecție experimentală*, ele fiind cunoscute. Ne vom referi doar la cîteva momente mai semnificative pentru devenirea și diversificarea orientărilor ei filozofice, în esență idealist-subiectiviste, aprioriste, dualiste, fenomenologice și existențialiste.

Ca metodă, introspecția s-a născut, aproape simultan, spre sfîrșitul secolului al XIX-lea în Franța (Th. Ribot, A. Binet) și în Germania (Școala din Würzburg, inițiată de O. Külpe și continuată de elevii săi: K. Marbe, A. Mayer, J. Oth, H. J. Watt, Messer, Selz ș.a). Fiind expresia unei reacții impotriva asociaționismului (J. Locke, Condillac ș.a). care vine cu teza „nihil est in intelectu quod non prius fuerit in sensu", reînnoiește de fapt intelectualismul antic, care proclamă existența înțelesului ca atribut al rațiunii, ca element de sine stătător al conștiinței. În consecință, în aplicarea acestei metode se pornește de la *ipoteza* că înțelegerea este determinată de structuri interne gata elaborate și care se explicitează treptat în cursul dezvoltării, datorită unei reflexiuni a gîndirii asupra ei însăși. Acest curent apriorist a inspirat o bună parte din lucrările *Denkpsychologiei germane*, investigate cu ajutorul *introspecției*.

Experiențele școlii din Würzburg asupra gîndirii au o tehnică foarte simplă. Subiecților (care erau ei înșiși elevi ai școlii respective) li se dădea să compare două greutăți, să adune numere, să răspundă la un cuvînt-stimulent prin alt cuvînt care să fie în relație de coordonare, subordonare sau supraordonare față de cuvîntul-stimulent, să aprecieze un aforism, să elaboreze judecăți ș.a., apoi li se cerea să spună ce idei le-au trecut prin minte, să descrie experiența lor conștientă, ceea ce au gîndit și simțit în timpul formulării răspunsurilor. Totodată, se consemnau durata, faza latentă între întrebare și răspuns, se notau manifestările exterioare ale subiecților. Materialul obținut se interpreta prin corelare cu explicația subiecților.

Tehnica *introspecției provocate* este, prin urmare, o îmbinare de observare externă cu cea orientată spre sine, subiectivă, internă. Prin tehnica respectivă, subiectul intră prin observația sa internă în lanțul condițiilor experimentale externe. De aici și denumirea de *introspecție experimentală*.

Unii psihologi (în primul rînd Wundt) contestă însă valoarea acestor experimente, considerîndu-le „*experimente aparente*" pe motivul că:

— impun subiectului experimentat o dedublare simultană a atenției orientate spre propriile trăiri și spre formularea răspunsurilor;

— experiențele sînt nerepetabile, iar condițiile desfășurării lor nu pot fi modificate ca în experimentele științifice.

Partizanii școlii răspund acestor critici cu precizarea că nu poate fi vorba de o dedublare a atenției, întrucît explicațiile sînt date de subiect după răspuns, pe bază de reconstituire (ceea ce E. B. Titchener și H. Bergson denumesc *retrospecție*), fără ca desfășurarea operațiilor intelectuale să fie împiedicată. De asemenea, ei consideră posibilă repetarea și modificarea condițiilor, într-un mod dacă nu identic, cel puțin similar celui de laborator.

Prin utilizarea *introspecției experimentale*, inițiatorii și adepții școlii din Würzburg conchid că *operațiile de găsire a răspunsului ar fi pur intelectuale, neinsoțite de imagini și reprezentări sensibile, că gîndirea este independentă de limbaj, curge fără întrerupere, în timp*

ce *șirul cuvintelor prezintă goluri*. Pe scurt, acestea ar constitui linia de dezvoltare inițială a introspecției, tehnica aplicativă, obiectul de referință, concluziile principale.

Metoda introspectivă a suscitat numeroase discuții, avînd atît adversari, cît și adepți extremiști. Asupra ei planează însă și unele observații critice care mențin un echilibru în semnalarea deficiențelor și implicațiilor ei pozitive.

Iată cîteva dintre ecourile introspecției în gîndirea psihologică.

Autorii care — începînd cu Kant, Wundt și continuînd cu A. Comte și mulți alții — s-au referit la dificultățile pe care le implică folosirea introspecției sau uneori de-a dreptul la imposibilitatea utilizării ei au vizat, în esență, următoarele obiecții [2]:

— autoobservarea nu este atît introspecție, cît mai ales retrospecție, nu este o percepere nemijlocită, cît mai ales reconstituirea a ceea ce a fost trăit, fiind imposibilă dedublarea simultană a conștiinței în eu și non-eu, în subiect cunoscător și obiect al cunoașterii;

— retrospecția, retrăirea stărilor sufletești, modifică conținutul lor, le conferă o altă semnificație și interpretare:

— faptul observat prin introspecție se alterează prin însuși actul autoobservativ, ca și prin unele idei preconcepute;

— stările afective intense (afectele) sînt mai puțin accesibile observației interne;

— prin introspecție nu se pot sesiza decît fenomenele psihice conștiente, care nu constituie decît o parte din viața psihică a omului;

— ideile preconcepute falsifică interpretarea fenomenelor proprii într-o mai mare măsură decît prin observația îndreptată asupra altora; de asemenea, interpretarea propriilor trăiri nu este accesibilă fără capacitate de reflecție; introspecția este respinsă tot mai categoric, în esență, pe motiv că n-ar putea oferi altceva decît „iluzii individuale, incapacitate de generalizare și obiectivizare, îngustime și autosugestie" [3], cum precizează V. Pavelcu.

Criticile respective au zdruncinat adînc „prestigiul" psihologiei introspecționiste. În consecință, behaviorismul (mai consecvent J. B. Watson) preconizează renunțarea totală la introspecție, la observarea internă, aducînd astfel prejudicii înțelegerii adecvate a conștiinței, a vieții interne a omului. Însuși termenul de introspecție este tot mai frecvent evitat sau chiar repudiat.

Într-un studiu al lui Alan Richardson *Locul experienței subiective în psihologia contemporană* [4] din august 1965, termenul de introspecție este folosit doar în scopul de a se propune înlocuirea lui prin cel de *autoobservare*.

Pe de altă parte, însă, în pofida acestei tendințe, *introspecția*, ca expresie a concepției idealist-subiectiviste, prin considerarea conștiinței ca realitate interioară, limitată la o descriere pur fenomenologică, ca fapt impenetrabil altfel decît prin trăire nemijlocită și necontingentă cu lumea externă, își găsește și susținători consecvenți (E. Rignano, Husserl ș.a.), mai ales printre adepții școlii fenomenologice a filozofiei existențialiste, care-i acordă un credit absolut pe motiv că ar permite sesiza-

---

[2] S. L. Rubinștein, *Principi i puti razvitia psihologhii*, izd. APN, Moskva, 1959, p. 164—175; *Existență și conștiință*, Editura științifică, București, p. 80—86; V. Pavelcu, *Drama psihologiei*, Editura științifică, 1965, p. 65—67.

[3] V. Pavelcu, *Drama psihologiei*, Editura științifică, 1965, p. 67.

[4] Alan Richardson, *The place of subjective experience in contemporary psychologie*, In Br. I. Psycholog, 56, nr. 2—3 august 1965, p. 223—232; vezi și Revista de referate și recenzii — Filozofie, Logică, Sociologie, Psihologie, nr. 2, 1966, Academia Republicii Socialiste România.

rea fenomenului psihic în originalitatea și plenitudinea lui.

Un alt argument folosit de susținătorii introspecției se referă la faptul că observația psihologică dobîndește o formă specială, internă, datorită deosebirilor dintre lumea materială și cea psihică, introspecția fiind considerată unica *metodă specifică a psihologiei*.

Între aceste aprecieri extreme, în esență unilaterale, absolutizante, se interpun altele mai moderate, mai rezervate atît în sesizarea deficiențelor teoretice și practice ale introspecției, cît și în reliefarea unor caracteristici pozitive privind utilizarea și rezultatele ei.

Lucrările școlii din Würzburg — remarcă Jean Piaget — au făcut servicii psihologiei inteligenței. „Ele au eliberat gîndirea de imagine, concepută ca element constitutiv, și au redescoperit, după *Descartes*, că judecata este un act. Ele au descris cu precizie diversele stări ale gîndirii și au arătat astfel, dezmințindu-l pe *Wundt*, că introspecția poate fi promovată la rangul de metodă pozitivă, atunci cînd este „provocată", adică efectiv controlată de un observator" [5]. În același context, autorul formulează însă și unele neajunsuri principiale ale introspecției. „Introspecția, chiar controlată, precizează J. Piaget, vizează, fără îndoială, numai produsele gîndirii, nu și formarea ei. Afară de aceasta, ea este rezervată subiecților capabili de reflexiune" [6].

Menționînd, de asemenea, unele dificultăți și neajunsuri ale observației interne la care ne-am mai referit, C. Rădulescu-Motru subliniază eficacitatea introspecției corelate însă cu observația externă. „Evident numai cu introspecția nu se poate ajunge departe în descoperirea adevărurilor psihologice. Dar și observația externă lipsită de introspecție este tot așa de neputincioasă" [7]. Aceste critici vizează în special utilizarea introspecției ca unica metodă a psihologiei. Gravitatea lor depinde, evident, de prețul pe care-l pune psihologia pe introspecție.

Din afirmarea introspecției și negarea ei s-a născut, cum se exprimă V. Pavelcu, un *nou înțeles al observației interne*. În precizarea acestui înțeles, pe care îl vom dezvălui în continuare, trebuie să recunoaștem că psihologul sovietic *S. L. Rubinstein* are o contribuție remarcabilă și, în principiu, orientativă.

Esența introspecționismului și a autoobservării introspecționiste nu își are originea în orientarea cunoașterii spre *propria conștiință*, ceea ce ar fi, evident, îndreptățit, ci în afirmarea ideii că psihicul se reflectă în sine însuși, se cunoaște prin sine însuși în afara oricărei mijlociri obiective, materiale. Tocmai aici se află, spune S. L. Rubinstein, rădăcinile răului și împotriva acestui punct trebuie îndreptată critica [8].

Infirmarea introspecției și a introspecționismului în această accepție idealist-subiectivistă nu trebuie să ducă însă la negarea introspecției, a autoobservării — în sensul observării orientate spre sine, spre trăirile interioare, subiective.

Un asemenea punct de vedere este promovat însă chiar în conținutul *Manualului de psihologie generală* de apariție recentă. Infirmînd — pe temeiuri juste și cu argumente valabile introspecția subiectivă — Al. Roșca infirmă necondiționat însăși posibilitatea și necesitatea investigației introspective, atribuind laturii interne, subiective a psihicului doar calitatea de *obiect* al cercetării științifice, ce se dezvăluie exclusiv metodelor obiective — observație ex-

[5] Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, 1966, p. 77.
[6] J. Piaget, *op. cit.*, p. 78.
[7] C. Rădulescu-Motru, *Curs de psihologie*, ed. a II-a, 1928, p. 21.
[8] S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Editura științifică, București, 1960, p. 53.

ternă, experiment ș.a. „Metoda subiectivă a introspecției — se arată în lucrarea citată — nu ne poate duce la stabilirea adevărului obiectiv, la dezvăluirea legilor activității psihice. Dacă introspecția ar fi o metodă științifică de cercetare, psihologia s-ar fi constituit demult, cu secole sau chiar cu milenii în urmă, ca știință independentă, avînd în vedere că orice om normal este capabil să se autoobserve, să știe la ce se gîndește, ce emoție trăiește, ce intenționează să facă etc., să poată relata verbal despre conținutul conștiinței sale și să-l comunice și altora" [9]. Ignorîndu-se faptul esențial că nu orice om normal și capabil de introspecție este totodată și cercetător-psiholog, autorul conchide, folosindu-se de un argument și mai puțin convingător, că „nu există, prin urmare, nici o facultate psihică specială cu ajutorul căreia omul să-și poată autoobserva și cunoaște mecanismele și legile proceselor sale psihice" [10].

Desigur, o metodă de investigație, oricare ar fi ea, se sprijină și pe anumite însușiri și caracteristici ale activității psihice, atît în sens obiectiv, cît și subiectiv. Utilizarea introspecției este posibilă însă datorită în primul rînd caracterului *conștient* al psihicului uman. A nega autoobservarea în acest înțeles înseamnă, în ultimă instanță, a nega caracterul conștient al activității psihice, conștiința de sine, posibilitatea și necesitatea autocunoașterii și autoeducării, unitatea dintre subiectiv și obiectiv, ceea ce, evident, este greșit. În concluzie, considerăm pe deplin întemeiat punctul de vedere al tuturor celor care resping *introspecția* ca metodă bazată pe interpretarea idealist-subiectivistă a conștiinței, dar susținem posibilitatea și necesitatea *observației interne*, a autoobservării sau introspecției orientate de concepția materialist-dialectică și deterministă asupra psihicului, de ideea unității dintre subiectiv și obiectiv, intern și extern, cunoaștere și acțiune, teorie și practică. Cercetarea psihologică nu poate fi limitată numai la manifestările obiective ale psihicului, fără a explora și trăirea lor subiectivă.

În principiu, cu toate rezervele ce s-au făcut mai ales în acest sens, considerăm că observarea propriei persoane nu-i mai puțin posibilă și accesibilă decît observarea altor oameni. Ea poate fi la fel de obiectivă ca și observația externă, dacă este utilizată cu competență și dacă satisface exigențele ce se impun oricărei observații științifice.

Utilizarea datelor de observare internă în *cercetarea științifică* implică însă și unele dificultăți, în sensul că cercetătorul încredințează atribuțiile sale subiectului, uneori mai puțin conștient de trăirile sale, limitîndu-se la înregistrarea datelor pe care acesta i le oferă. De asemenea, se știe că starea psihică a subiectului poate să fie interpretată și într-o formă subiectivă, neadecvată. Ceea ce cred oamenii despre ei înșiși, iar alteori chiar și ceea ce cred alții despre ei, nu coincide întotdeauna cu ceea ce sînt ei în realitate. În principiu însă, omul se poate cunoaște mai bine pe sine însuși. Important este ca relatările și manifestările sale să fie în concordanță cu ceea ce este de fapt. Depășirea subiectivismului și afirmarea *subiectivității* în înțelesul ei autentic se pot realiza însă numai printr-un înalt nivel de conștientizare, prin întărirea legăturii dintre lumea subiectivă a omului și realitatea obiectivă, printr-o continuă raportare a cuvîntului la fapte. În orice caz, se impune o diferențiere între *autoobservarea ca fenomen psihic curent*, ca trăire psihică subiectivă, inerentă oricărei ființe

[9] *Psihologia generală*, sub redacția prof. Al. Roșca, E.D.P., București, 1966, p. 29.

[10] *Psihologia generală*, sub redacția prof. Al. Roșca, E.D.P., București, 1966, p. 30.

conștiente (autoobservare ce poate constitui o sursă fecundă de informare și confruntare) și *autoobservarea ca metodă de investigație științifică*, folosită cu competența specialistului psiholog pentru înțelegerea propriilor sale stări psihice și pe această bază și pentru cunoașterea și explicarea trăirilor sufletești ale altora, prin *empatie*. În acest ultim caz, orice fapt de observație, internă sau externă, nu este — cum precizează V. Pavelcu — un simplu act de înregistrare, ci produsul unei interpretări, al unui act relațional subiect-obiect [11].

Observația internă este un act de conștiință de sine, mijlocit atît de cunoașterea altora, ca și a propriilor acțiuni. Ținînd seama că ne cunoaștem în și prin activitate, în și prin acțiuni, prin intermediul situațiilor și al societății în care ne aflăm, valoarea autoobservației sporește și prin sesizarea obiectivă a subiectivului. În asemenea condiții, autoobservarea, introspecția sau observarea internă — termenul este indiferent, dacă exprimă același conținut noțional adecvat — poate deveni o metodă științifică, o sursă fecundă de informații și fapte concludente.

Prin satisfacerea exigențelor amintite, subiectivitatea poate deveni obiect al investigației metodice, autoobservative, în limitele *tuturor trăirilor psihice conștiente*. Astfel, senzațiile, gîndirea, memoria, imaginația, afectivitatea, atenția, motivele activității voluntare ca și însușirile constante ale personalității, temperamentul, caracterul, interesele și aptitudinile, pot constitui obiect de autoobservare, iar relatările subiectului fapt obiectiv, științific.

O asemenea autoobservare n-are, firește, nimic comun cu interpretarea metafizică a introspecției ca modalitate de sesizare directă a unei realități inefabile sau ca o reflectare pasivă a unor trăiri interioare, interpretare ce duce, inevitabil, la *negarea conștiinței, la identificarea conștiinței cu conștiința de sine, la opoziția dintre teoria introspecției și teoria reflectării*.

Infirmînd introspecția orientată idealist-subiectivist și dualist, nu putem renunța în principiu la eficacitatea și oportunitatea ei, în accepția metodologică pe care am subliniat-o.

De altfel, așa cum remarcă și Alan Richardson [12], chiar și cei mai înverșunați adversari ai autoobservării n-au renunțat niciodată le ea ; în toate cercetările empirice și chiar experimentale efectuate asupra elevilor sau adulților, subiecții sînt chestionați, de exemplu, asupra felului în care rezolvă problemele, asupra dificultăților și cauzelor lor, asupra atitudinilor față de activitatea respectivă, ambiantă, asupra stărilor afective pe care le trăiesc, asupra preferințelor ș.a., iar numeroasele chestionare și anchete psiho-sociale se sprijină în ultimă instanță tot pe procese intime, sesizate de către subiect prin analiza propriilor sale trăiri și manifestări. De asemenea, ca regulă de principiu observația externă implică o confruntare cu datele autoobservării, relatarea verbală bazîndu-se în bună măsură pe autoanaliză, cînd se fac referințe la propriile trăiri psihice.

În concluzie, putem afirma că renunțarea la datele referitoare la trăirea subiectivă prin înlăturarea autoobservării este echivalentă cu excluderea din cîmpul investigației a unei categorii de fenomene psihice greu accesibile altor metode de cercetare și deci cu sărăcirea de conținut a științei psihologice.

---

[11] V. Pavelcu, *Drama psihologiei*, Editura științifică, 1966, p. 199—200.

[12] Alan Richardson, *The place of subjective experience in contemporary psychologie*, în Br. I. Psycholog, 56, nr. 2—3 aug. 1965, p. 223—232.

Cunoscute fiind și unele dintre dificultățile aplicării acestei metode, considerăm că prin *precizarea obiectului ei, prin elucidarea și clarificarea termenilor, prin instituirea unei introspecții științifice, care să furnizeze date comparabile și verificabile prin alte modalități obiective, metoda respectivă poate contribui la îmbogățirea cunoștințelor noastre psihologice, la pătrunderea și descifrarea unor aspecte intime ale vieții sufletești de mare interes teoretic și practic, la îmbunătățirea modalităților de optimă influențare pedagogică și autoeducativă.* În această privință, evident, terenul reflecțiilor și al îmbunătățirilor posibile este încă nedesțelenit.

În privința trecutului, desigur, metoda introspecției s-a compromis prin orientarea ei filozofică idealist-subiectivistă, dualistă și, inevitabil, prin eficacitatea ei minoră. Criticile destructive ce i s-au adus sînt în esență valabile, iar bunele aprecieri în privința rezultatelor ei mult amplificate și chiar fără suficient temei.

O introspecție sau, poate mai corect spus, o *autoobservare autentică* nu este posibilă, evident, decît prin înțelegerea și explicarea materialist-monistă a psihicului, prin respectarea consecventă a principiilor metodologice și a exigențelor formulate și cucerite în dezvoltarea psihologiei științifice.

Chiar dacă limitele, locul și rolul autoobservării nu sînt încă satisfăcător dezvăluite în conținutul manualelor școlare, în sistemul metodic al psihologiei ca știință introspecția sau autoobservarea dobîndește un loc tot mai semnificativ, iar ca tehnică aplicativă, este supusă unor continue îmbunătățiri, prin raportarea și integrarea ei într-un ansamblu de metode și procedee obiective de investigație. Informațiile cu privire la stările interioare ale conștiinței sau la unele manifestări exterioare de comportament furnizate prin *autoobservare* se cer oricum corelate, confruntate și verificate prin observația externă, prin analiza acțiunilor, a rezultatelor activității și, îndeosebi, prin *experiment*, cu diversitatea lui de forme și modalități concrete de realizare.

Datele autoobservării — utilizate adecvat — pot contribui tot mai sensibil la descifrarea obiectivă a subiectivității umane, a conștiinței de sine, precum și la orientarea eficientă a proceselor de adaptare, autocunoaștere și autoeducare a personalității de tip nou, sub influența luminii externe, a factorilor formativi cu semnificație decisivă de ordin *social, moral* și *educativ*.

Conf. univ. ELENA MAFTEI
Universitatea București

Educația estetică prin lecțiile de lectură literară

În dezvoltarea multilaterală a personalității umane, care constituie scopul major al educației comuniste, obiectivele educației estetice decurg din nevoia de a forma un tineret bogat sufletește, capabil să recepteze ceea ce este frumos în artă și, prin aceasta, să fie apt de a cultiva, de a promova frumosul în viață, conform idealului estetic socialist.

În munca mea cu elevii, urmărind obiectivul educativ pe plan estetic, caut să le solicit sensibilitatea lor artistică și să le trezesc vibrații emoționale de ordin

estetic, prin folosirea tuturor momentelor lecției : pregătirea, lectura realmente expresivă, studiul concret al textului, conceput ca o unitate a conținutului cu forma care îl exprimă, analiza limbii și a stilului. Metodele principale de lucru pe care le utilizez sînt descrierea și explicarea operei respective, exercițiile de reproducere, de interpretare și de creație literară. Un mare sprijin îmi sînt articolele de critică din presa literară.

Etapa pregătirii deșteaptă atenția și interesul școlarilor pentru textul literar, pornind de cele mai multe ori de la experiența de viață a elevilor sau de la cunoștințele căpătate de ei în diferite domenii. Retrăirea unor întîmplări, emoții, sentimente de natură estetică cuprinse în opere sînt preambulate, așadar, prin evocarea de fapte și situații, stări sufletești din viața elevilor. Înainte de a citi bunăoară *Călin (File din poveste)*, *Iarnă* ori *Pe plaiurile Bisocei*, prilejuiesc o discuție succintă cu clasa despre frumusețile și bogățiile naturii locale, în scopul de a le stîrni, încă înainte de lectură, dragostea de natură, înțelegerea frumuseții și măreției ei, afectivitatea, ceea ce va determina starea de receptivitate maximă la conținutul textului de predat și va anticipa ideile și simțămintele ce urmează a fi adîncite în cursul analizei. Deci, mă feresc în momentul introductiv de a uza de calea explicită, imperativă și de anumite procese logice complicate, care trebuie înfăptuite în cursul studierii textului. În schimb, reactualizez impresii și cunoștințe anterioare, ca mijloc eficient de creare a unei ambianțe favorabile perceperii optime a textului.

Lectura expresivă, artistică, a creațiilor literare de către profesor dezlănțuie emoții estetice adînci, cultivă la elevi gustul literar și le înlesnește înțelegerea mijloacelor artistice folosite de autor pentru a înfățișa fapte și acțiuni ale oamenilor. La citirea poeziilor lirice utilizez discul și banda de magnetofon. Creațiile lui Eminescu în lectura lui Ion Manolescu sau George Vraca, ori lectura lui Tudor Arghezi din propria creație poetică aduc o notă distinctă orei, nuanțînd și diversificînd percepția. Pentru poeziile de scurtă respirație, parțial cunoscute de elevi și al căror conținut nu ridică dificultăți deosebite de înțelegere, se face dintru început lectura de pe disc sau bandă, dar la fixare se reia lectura expresivă, de astă dată de către profesor. Așa lucrînd, poezia va fi receptată prin două „medii" : mijlocul tehnico-auditiv și elementul viu, esențial pentru lecție, profesorul.

La textele care pun serioase probleme de înțelegere, prima lectură este a profesorului și abia a doua, din cadrul fixării, a modelului prezentat pe disc sau bandă. Ori de cîte ori citește profesorul, se efectuează o lectură expresivă, didactică propriu-zisă, să-i spunem; de aceea, elevii urmăresc textul după manual. La citirea de pe disc sau bandă avem de-a face cu o lectură artistică declamativă, am numi-o extradidactică, și atunci cărțile sînt închise, iar impresiile sînt intensificate numai prin intermediul perceperii auditive. Esențial este faptul că, de fiecare dată cînd întrebuințez mijloacele tehnice, lectura expresivă a profesorului, fie la început ori la fixare, rămîne indispensabilă. În acest fel, ies mai puternic în relief atît darurile poetului, cît și îndemînarea, șlefuirea, măiestria interpretărilor diverse. Capacitatea de a desprinde ideile principale de cele secundare, de a le spori puterea de convingere cu ajutorul glasului și al frazării, creșterea receptivității față de cuvîntul vorbit, adîncirea sensibilității și a grijii pentru frumusețea limbii — iată doar cîteva direcții prin care, modulînd gustul artistic al tineretului școlar, lecțiile de lectură literară contribuie la dezvoltarea educației lui estetice.

Am experimentat lectura pe roluri a unor texte bogat dialogate și a fragmentelor din *O scrisoare pierdută*, folosind înregistrări de la radio cu o largă paletă de interpretări actoricești. Prezența prea des repetată a glasului profesorului în lecturi împinge uneori spre monotonie și spre o nejustificată impresie de sărăcie a mijloacelor de lucru, dar acestea dispar sub farmecul noutății create de ambianța inedită de studiu. Prudent în a nu banaliza resursele moderne puse la îndemîna școlii de știința și tehnica nouă, practic aceste mijloace cu destulă măsură, numai atunci cînd înțeleg că forțele mobilizatoare și răscolitoare ale cuvîntului vorbit pot, prin acestea, să ușureze cu adevărat emoția și să mijlocească percepția estetică.

La citirea unor texte literare ca *Sergentul* (clasa a V-a), *Ardealul*, *Pe plaiurile Bisocei* (clasa a VI-a), *Flăminzenii* (clasa a VIII-a) și altele, utilizez tablouri de Grigorescu, Aman, Luchian, care oglindesc cu aleasă măiestrie momente însemnate din trecutul eroic al poporului și frumusețile peisajului românesc. Forța și vioiciunea impresiilor produse de imaginile artistice prin mijlocirea celui de-al doilea sistem de semnalizare sînt intensificate astfel cu ajutorul perceperii vizuale. Firește, de mare utilitate este și diafilmul, cînd, din punct de vedere tehnic, condițiile sînt asigurate.

În analiza literară a textului am în vedere întotdeauna faptul că diversele genuri și specii au un anumit specific educativ, fiecare contribuind într-un mod propriu la educația estetică a elevilor. Le explic în prealabil școlarilor că educația literară multilaterală se întemeiază pe o bogată lectură din toate speciile literare, însă totodată nu uit să reliefez anumite nuanțe deosebitoare între poezie și proză.

Folosesc larg poezia, care posedă virtuți estetice-educative deosebite, deoarece elementele afectivității sînt nespus de intense în imaginea poetică. La interpretarea analitică a poeziilor *Mama*, *Lacul*, *Pastel* etc., pentru a-i ajuta pe elevi să pătrundă sensul lor ideologic și să perceapă frumosul din poezie, ca și din natură și viața socială, caut să-i sensibilizez în direcția dinamizării vibrațiilor emoționale, semnificative în raport cu realitatea din poezie și care entuziasmează și cuceresc pe școlar prin forța lor de comunicare. Pentru aceasta iau în considerare întregul complex de elemente specifice poeziei, puternica incantație produsă de ritm și rimă, de întreaga gamă a elementelor prozodice, de muzicalitatea cuvintelor pe care elevul o soarbe o dată cu conținutul de idei și sentimente. În această perspectivă, la sfîrșitul orei nu se pune problema ca elevul să părăsească clasa îmbogățit doar cu o serie de cunoștințe (pe care le-ar afla și de la alte obiecte), cît, mai cu seamă, sensibilizat și dinamizat de imaginile poetice investite cu capacitatea de a trezi simțul și gustul estetic și, prin intermediul acestora, să împlinească alte obiective instructiv-educative ale lecției.

Tendința, fără a fi scoasă explicit în evidență, trebuie încorporată organic imaginii artistice, așa cum au făcut-o dintotdeauna și creatorii mari. Aici poate apare și eroarea, recidivată încă, care duce la schematism rigid și la didacticism „decolorat" și care constă în „politizări", superficiale, grăbite și în fond lipsite de idei, rezumate la formule preconcepute, încăpătoare în rețete moralizatoare. În asemenea cazuri, scopul educativ al lecției nu reiese din poezia respectivă, ci din ritmarea unor lozinci sau lipirea unor pasaje de „actualizare", cînd în realitate politicul și eticul trebuiau înmembrate în analiza propriu-zisă a operei literare. Cunoștințele vehiculate la asemenea ore pot fi cotate în cel mai bun caz drept acceptabile, totuși lecția profesorului nu este creație.

La comentariul critic al poeziei *În miezul verii* de G. Coşbuc (clasa a VIII-a), de exemplu, pentru a ajunge la sentimentul naturii comunicat de poet, la starea de optimism şi linişte sufletească exprimată, pornesc de la ansamblul compoziţional al poeziei, de la momentele redate în tabloul imobil de la începutul poeziei, în tabloul înviorător al apariţiei omului în mijlocul naturii ardente şi în finalul înseninat de personificarea vîntului. Din totalitatea impresiilor, urmăresc în primul rînd evocarea globală a atmosferei, un andante perpetuu al amiezilor de vară. Conduc elevii să-şi reprezinte colorat, afectiv, ca într-un şir de secvenţe cinematografice, imaginea „culmii adormite" şi a cîmpilor „arşi de soare". Cu toţii au trăit, măcar o singură dată, acest crîmpei estival, aşa încît nu-mi va fi greu să concretizez imaginile analizate şi să-i fac să înregistreze direct mijloacele artistice cerute de întreaga evocare. Elevii „văd" „fîşia nesfîrşită" şi lunca „goală", „aud" zumzetul de albine, „fără-ncepere şi-adaos", pe care şi-l imaginează şi ei, ca şi poetul, curgînd necontenit, „din adîncul firii pline de răpaos". Elementele descriptive sînt reliefate ca părţi ale întregului, în cadrul căruia o valoare proprie capătă apariţia omului în mijlocul naturii arse de căldura soarelui vărătec. Figura femeii este încadrată aici, precum în poezia *Mama* a aceluiaşi autor, cu atributele oricărei femei-mame, întruchipată în această femeie unică, evocată „incidental" de poet: îngrijorarea ei maternă pentru copilul dogorit de soarele mistuitor. Starea psihică a nevestei este urmărită în manifestări exterioare: goana pe cîmpia devitalizată, mişcările iuţi şi îngrijorate cu care scoate apă, acurateţea plină de sens cu care îşi îngrijeşte odorul. Prosopopeea vîntului de la sfîrşitul poeziei este primită de întreaga clasă ca o descătuşare, o înseninare a atmosferei copleşitoare şi imobile din primele strofe, ceea ce va amplifica setea de viaţă, bucuria de a trăi a cititorului.

Procedînd astfel, nu îngădui transpunerea prozaică a ideilor şi sentimentelor prin aşa-numita „povestire cu cuvinte proprii". Dimpotrivă, le cer elevilor reconstituirea poeziei receptate cu vorbele şi cu imaginile poetului însuşi. Expresia „Dor îl mînă, griji îl poartă, / Domnul ştie!"/, n-ar fi spus nimic, dacă, într-o formă puternic sugestivă, n-ar fi fost exteriorizată mai departe starea sufletească a femeii în goană după apă. Analiza, realizată prin metoda conversaţiei euristice, îi face în chipul acesta pe elevi să surprindă sentimentele de care este învăluit poetul. La fel ca şi în poezia *Pastel*, umanul are o prezenţă determinantă în peisagistica coşbuciană, un element de seamă al specificului nostru naţional. În acest mod îndrum pe şcolari să priceapă că întreaga poezie este o expresie lirică a simţămintelor autorului în primul rînd, fiindcă descrierea ne arată ce gîndeşte şi ce simte el. Concluzia care se desprinde din această operaţie de analiză implică înţelegerea sensului general uman şi concret-istoric al poeziei, ceea ce înseamnă o concluzie etică şi estetică în acelaşi timp, care le deschide elevilor — dincolo de poezie — porţile percepерii frumuseţilor peisajului românesc şi a raporturilor umane, măreţiei sufleteşti a omului din popor şi dragostei lui de viaţă.

Evident, acest comentariu analitic, rămînînd în esenţă acelaşi capătă forme diferite, în raport cu nivelul de înţelegere al clasei cu care lucrez.

În lirica contemporană, centrul de greutate este deplasat spre conţinutul interior, spre o vibraţie ritmică a emoţiei de mare intensitate. Ca atare, am grijă să subliniez conţinutul tematic nou, pornind de la ideile şi sentimentele existente realmente în poezie, desprinse din conversaţie, pe baza unei argumentaţii logice, nicidecum prin generalităţi abstrac-

te, de tipul „poetul exprimă iubirea de patrie" sau „autorul ne comunică noua atitudine față de muncă", care — chipurile — ar fi „ilustrate" în versuri. Structura interioară deosebită a poeziilor actuale, elementele novatoare de stil și de versificație le prezint în consonanță cu conținutul ideo-emoțional înnoit.

Studiind fragmentele din poezia *Țara* de Nicolae Labiș, (clasa a VI-a), bunăoară, imaginile variate, caleidoscopice, ale întinderilor țării învesmîntate în straiele albe ale iernii, le analizez din perspectiva unui ritm ce mărturisește o trăire intensă a vieții noi, o bucurie, care, departe de a însemna entuziasm facil, relevă un clocot interior. Frumusețile și avuțiile nemăsurate ale patriei, ce-i tresaltă poetului inima de bucurie știindu-se stăpînul lor, furnalele din Hunedoara, cărbunele de la Petrila, țițeiul de pe Prahova, produsele agricole și toată bogăția vegetală și animală a țării noastre, întreg acest ansamblu de *felurite imagini* îl evidențiez la lecție în funcție de trăsăturile relevante ale vieții contemporane, al cărei ritm captează în poezie, cu antene artistice de subtilă sensibilitate, trepidația vieții, pulsația ei tonică, optimistă. Caut să-i fac să intuiască frumusețea poeziei, arătîndu-le *prin ce* avem o reflectare artistică, *prin ce* se caracterizează această manifestare a patriotismului. Analiza unor expresii ca: „În bătătura țării, ca-ntr-o ogradă largă/ În care împreună cu-ai mei rămîn stăpîn"/, „Întinderile-s albe ca sufletu-mi curat"/, îl convinge pe elev că aici avem de-a face cu o creație valoroasă. Îi determin pe elevi să înțeleagă cu această ocazie că reflectarea artistică poate fi însușită nu prin transferarea pe planul relatării nonartistice a unui oarecare conținut tematico-ideologic, ci prin aprofundarea propriilor mijloace de expresie ale poetului. Caracterul de monolog interior al fragmentelor îl scot în relief din ritmica confesivă a versurilor scrise la persoana I, ca o destăinuire lirică a poetului identificat cu țara sa. Elevii, citind poezia, se gîndesc la responsabilitatea lor față de patrie, legîndu-se să învețe pentru a deveni cetățenii ei de nădejde. Ajunși la acest punct al analizei, pînă la concluzia finală mai rămîne un pas: desprinderea frumuseții vieții noi și a datoriei fiecăruia de a munci perseverent, spre a face din România socialistă o țară și mai bogată, și mai frumoasă. Și astfel, pînă la un anume grad, confesiunea poetului se transformă în propria dorință a școlarilor.

Fragmentele de roman, schițele și nuvelele prezente în manuale, dau posibilitatea descifrării semnificațiilor ideologico-politice ale anumitor fapte, acțiuni, conflicte, comportări ale oamenilor într-un mod „nemijlocit", fără abuz de simboluri și convenții, dar raportate la personaje și integrate în ficțiune. De astă dată, elementul rațional îmbinat cu cel narativ-emoțional trebuie să sprijine intuirea edificatoare a realității zugrăvite *într-o modalitate artistică originală*. Din punct de vedere al esteticii marxiste, *perceperea creatoare* a frumosului este legată indestructibil de ideologie, de cunoaștere, de morală. Din acest *unghi*, este necesar să limpezim de la început faptul că perceperea estetică nu este un scop în sine, o ocazie de bucurie egoistă sau de evadare din cotidian, așa cum ar putea fi tentați s-o creadă unii elevi.

Pregnanța unui anumit conținut ideologico-emoțional este întruchipată îndeosebi în personalitatea eroului literar, în acțiuni și conflicte umane. Caracterizîndu-l pe Anton Filip din fragmentul *Noul director al fermei*, caut ca personajul să-i cucerească pe elevi, să le slujească drept exemplu, insistînd asupra participării lui pline de pasiune la tot ce se întîmplă în jurul său, asupra spiritului ofensiv ce animă viața și activitatea muncitorului comunist și care se degajă firesc, persuasiv, din întregul ansamblu de imagini

artistice creat de prozator. Chipul acestuia va fi îndrăgit de copii tocmai pentru tăria cu care știe să se orienteze și să învingă treptat greutățile și pentru frumusețea morală de a nu se lăsa învins de obstacole. Mă feresc de a-l prezenta elevilor drept purtătorul unui anumit cod de percepte morale, care să dea lecții ca niște „ghizi". Caut în schimb ca trăsăturile lui de caracter, percepute la modul activ, să acționeze asupra conștiinței și comportării școlarilor prin forța lor exemplară. Urmăresc, așadar, ca numele lui Anton Filip să pătrundă în conștiința elevilor ca un exemplu de frumusețe morală a comunistului, care să-i ajute să descopere și să valorifice ceea ce este frumos în viață și să-i îndemne, totodată, să respingă ceea ce este urît, înapoiat. Expedierea personajului în zona etichetelor vagi: „este curajos, activ, serios" etc. nu spune nimic și nu ajută la nimic. Dimpotrivă, chiar sumara caracterizare a personajelor cerută la clasele VI—VII, desprinsă din toate ipostazele în care personajul este pus și apreciat de scriitor, are efecte estetic-educative rezonatorii, dacă urmărește lămurirea semnificației sociale a personajului, descoperirea mesajului, a atitudinii scriitorului, aprecierea autenticității și a gradului de realizare artistică a personajului.

Trăsăturile de caracter le desprind cu ajutorul metodei interogative, pornind de la trăsătura morală dominantă. Am de caracterizat pe Ilie Barbu din *Desfășurarea* (clasa a VIII-a). Îndrum procesul de elaborare în colectiv a portretului fizic și moral al personajului, atrăgînd atenția asupra relațiilor dintre personaje (Țurlea, Gh. Anghel, Prunoiu), dintre manifestări și caracter (cinstea, modestia și spiritul de inițiativă) și solicit permanent motivarea afirmațiilor, explicarea semnificațiilor psihologice și sociale ale atitudinilor și situațiilor din nuvelă. Pentru a putea înțelege intensitatea sentimentelor și a gîndurilor, a bucuriilor și durerilor pe care le trăiește Ilie Barbu, elevii sînt orientați să vadă cum își distilează scriitorul îndelung cuvintele, fraza literară, cu ajutorul cărora creează imaginile încărcate cu o forță de sugestie copleșitoare, prin adîncimea simțirii, prin simplitate și sobrietate: „Ilie închise ochii și, treaz fiind, sub pleoape îi țîșni lumina zilei, pe o întindere nesfîrșită de pămînt" — iată o frază simbolică, căreia i se conferă virtuți sensibilizatoare deosebite, capabile să sugereze o stare de spirit care ascunde tensiuni puternice. Conversația nu pune chestiunea: cum îl caracterizați pe Ilie Barbu?, ci își propune să ușureze drumul către caracterizarea cursivă, dînd răspuns pluriverbal unor întrebări: care este atitudinea eroului în problema cooperativizării agriculturii? Pe ce fapte din viață se întemeiază încrederea lui Ilie Barbu și a altor țărani muncitori din cooperativa agricolă de producție? Ce semnificație are finalul nuvelei pentru evoluția sufletească a eroului? Cum vi-l imaginați pe Ilie Barbu astăzi? Ce e frumos în comportamentul lui? Putem identifica în localitatea noastră un personaj asemănător lui? Este deci un personaj real? etc.

Imaginea artistică este creată în opera realistă nu numai în cazul oglindirii aspectelor frumoase ale realității, ci și în cazul oglindirii celor urîte. Paginile lucrărilor literare, după cum se știe, sînt populate și de caractere negative. Creațiile populare din trecut, operele lui I.L. Caragiale sau ale lui Marin Preda abundă în zugrăvirea critică, stigmatizatoare, a unor aspecte negative, hidoase, ale realității. Zugrăvind urîtul din realitate, scriitorii au creat imagini cărora le-au atribuit forță educativă, apță a impulsiona pe oameni în a iubi frumosul și a lupta împotriva a ceea ce-i hidos și cenușiu în viață.

Interpretarea comportării diferitelor personaje dintr-o operă literară pune uneori probleme complicate, gingașe. Cînd analizez schițele lui Caragiale *(Vizita, D-l Goe)* sau unele fragmente din *Amintirile* lui Creangă, desprind negativul din ele în așa fel ca elevii să nu savureze anumite personaje și fapte prin înțelegerea eronată a sensului lor concret-istoric și social. „Poetizarea păcatelor omenești", de care vorbea Ibrăileanu, duce la o apreciere morală nejustă, deoarece o impresie se distruge prin alta.

Cînd textul conține un personaj cu evoluție determinată de dialectica transformărilor sufletești în timp, se pot întîmpina dificultăți neașteptate. Parcurgînd fragmentele din *Baltagul* sau din *Pădurea spînzuraților*, elevul este copleșit de preocupările romancierilor pentru zugrăvirea procesului de devenire a eroilor principali, Vitoria Lipan și respectiv Apostol Bologa, proces desfășurat într-o infinitate de mișcări pe planul conștiinței. Caracterizarea lui Apostol Bologa, de exemplu, o efectuez de aceea comparativ, în etape determinante, corespunzătoare situațiilor care modifică aspectul moral inițial al eroului, iar caracterul îl definesc abia la deznodămînt: drama lui Bologa cuprinde în sine drama ostașului cinstit din războiul imperialist, război demascat de scriitor. Repudiind ceea ce este profund antiuman în tragicele episoade din timpul primului război mondial, dezvolt totodată la elevi compasiunea față de soarta eroului principal, învăluit într-o aureolă de tristețe, de lirism. Aceasta cere o acuitate complementară, pentru a solicita sensibilitatea suplă a școlarului, care să nu facă nici un fel de concesii unui mod de a gîndi retrograd, neomenos, dar nici să nu respingă în chip rigid orice complexitate a nuanțelor.

Studiind consecvent particularitățile artei scriitorilor întîlniți, urmăresc să dezvolt gustul pentru frumos al elevilor, aptitudinile creatoare ale unora dintre ei și, în aceeași vreme, să le cultiv exprimarea. Sub acest raport, procesul de predare îl axez pe specificul artistic al textului literar, pornind de la mijloacele de expresie la conținut sau invers. Spre exemplificare, redau un moment din protocolul respectiv al lecției ținute la clasa a VI-a pe baza fragmentului *Ardealul* de Nicolae Bălcescu. Le-am indicat elevilor, prin analiza atentă a textului, să citească primele două fraze. Am trecut apoi la explicarea expresiei „țară mîndră și binecuvîntată", astfel încît elevii să fie puși în situația de a reflecta asupra imaginii exprimate prin această expresie, în sensul adîncit al întregului context. S-a ajuns la întrebarea: pentru ce nu a scris N. Bălcescu mai simplu: „țară frumoasă și bogată? Un elev a răspuns că-i mai „frumos" cuvîntul „mîndră", altul că „mîndră" înseamnă și „mare" etc. S-a convenit apoi asupra înțelesului mai larg, sintetic într-un fel, al adjectivului „mîndră". Întrebare: Dar ce sentiment nobil îl animă pe autor cînd zugrăvește frumusețile și bogățiile Ardealului? Un elev: „Autorul dovedește că e însuflețit de dragoste de patrie". Un altul: „Autorul își exprimă admirația, mîndria față de frumusețile înfățișate". Se intervine apoi, făcîndu-se legătura între cuvîntul „mîndră" și însușirile principale ale locurilor descrise și simțămintele comunicate de autor, cu explicația că „mîndră", „binecuvîntată" nu sînt simple podoabe ale artei scriitorului, ci ele trebuie raportate totdeauna la ideea, la intenția scriitorului. Elevii sînt ajutați să dea și exemple de contexte cu adjectivul „mîndră" în sensul lui obișnuit, comun: „fată mîndră" ș.a. Se analizează după aceea expresia „ea seamănă a fi un întins și măreț palat". Întrebare: „Cum vă imaginați un palat „întins și măreț", care ar fi atributele lui?" (Elevii răspund fiecare cum își închipuie). Ce

aseamănă, compară scriitorul cu un palat din acesta? După răspuns, elevii sînt puşi să facă legătura între această comparaţie şi Transilvania impunătoare, îndemnîndu-i apoi să găsească alte comparaţii în text. Numaidecît sînt găsite cîteva care ies mai în relief: „dai ca la porţile Romei", „ca un întins curcubeu" etc. Din analiza sensului căpătat de expresii, elevii înţeleg că prin mijlocirea lor scriitorul îşi exprimă mai plastic, mai convingător, admiraţia faţă de frumuseţile şi avuţiile patriei şi-i sfătuiesc şi pe ei să folosească în exprimare asemenea expresii stilistice. În final, le dau pentru acasă, ca temă scrisă, o compunere creatoare — *Dimineaţă de toamnă* — cu indicaţia să utilizeze o serie de grupe de cuvinte, scrise la tablă, care ajută la descrierea plastică a dimineţii: cîmpie plină de lumină; luncă nedeşteptată; ore înviorătoare; copaci cu fructe frumos încondeiate; dealuri sclipind în soare; natură darnică; toamna cea bogată ş.a.m.d. În ora următoare, la discutarea compunerilor, verific felul cum copiii au aplicat cele însuşite la lecţie despre caracterul emoţional al epitetelor şi comparaţiilor şi cum şi-au redat colorat impresiile personale.

Predînd noţiuni de teorie literară, procedez inductiv, pentru a le putea transforma în instrumente de educaţie social-morală şi estetică. Cînd, bunăoară, discut momentele principale ale subiectului — denumite în programă părţi principale ale acţiunii (clasa a VI-a) — bucata propusă în manual *(Sobieţki şi românii,* de C. Negruzzi) o iau drept pretext în vederea definirii fiecărui moment. Plec, de la o întîmplare petrecută în viaţa şcolarilor şi le propun să mi-o povestească şi mie, conform însă unui „plan de povestire", în care cuprind: locul, timpul cînd a avut loc acţiunea — recte întîmplarea — personajele care iau parte. După ce un elev dă aceste lămuriri, definesc expoziţiunea. Îi întreb: din ce cauză a început acţiunea, ce a provocat dezlănţuirea conflictului? După narare, dau noua noţiune — *intriga*, o leg de prima ş. a. m. d. Etapa practic-aplicativă îmi cere fixarea unui principiu teoretic prin asociaţie cu altele, de aceea, după definirea tuturor părţilor principale ale acţiunii, trec la aplicarea lor, de data asta prin interpretarea textului literar propus. Pe măsură ce se însuşesc noţiuni noi, stabilesc relaţiile necesare între acestea şi noţiunile dobîndite anterior, pînă la închegarea tuturor într-un sistem clar, priceperea de a analiza un text literar căpătînd tot mai multe puncte de sprijin. În acelaşi ritm gradat se cultivă sensibilitatea elevilor la valorile estetice şi social-morale ale textului şi la bogăţia imaginilor lui.

Procesul acestei sensibilizări, după cum s-a văzut, angajează multilateral conştiinţa şcolarului. La orele de lectură literară, în contactul nemediat cu imaginea literară, elevul trebuie înrîurit să privească şi să asculte cu „ochii" şi „urechile" minţii lui, să-şi evoce şi să-şi închipuie concret-senzorial ceea ce vede şi aude într-un mod indirect. Privind şi ascultînd pe eroul literar cu întreaga sa conştiinţă, este necesar să se creeze tînărului cititor condiţia de a face un apel amplu la bogăţia şi complexitatea experienţei omeneşti, potrivit unor anumite idealuri. Imaginile literare au în această privinţă un puternic caracter ideologico-emoţional.

Educaţia estetică, educaţia pentru artă şi prin artă, sădeşte în conştiinţa elevilor, pe calea lecturii literare — la care se adaugă activităţile în afara clasei şi extraşcolare — reacţia spontană şi sigură a gustului educat, ce respinge prompt o dată cu vechiul — urîtul, inesteticul, non-artisticul. Este datoria fiecărui profesor să transforme aceste posibilităţi în realităţi de o eminentă valoare educativă.

Prof. *VALERIU C. NEŞTIAN*

Contribuția istoriei la formarea spiritului științific la elevi

Rîndurile de mai jos nu tratează o problemă nouă pentru școala noastră. Ea a fost mereu în atenția partidului, a pedagogilor noștri, iar aceasta este absolut firesc, dat fiind faptul că socialismul se construiește pe baza marxism-leninismului, a științei celei mai înaintate, ceea ce constituie particularitatea și superioritatea sa [1]. Tratarea problemei se face însă acum într-un context nou: sarcinile grandioase puse de Congresul al IX-lea al P.C.R. în fața poporului nostru în toate domeniile, rolul crescut al științei în condițiile amplei revoluții tehnico-științifice ce se desfășoară sub ochii noștri.

Formarea spiritului științific la elevi apare ca o sarcină trilaterală:

A) Însușirea elementelor de bază ale marxism-leninismului și a unor solide cunoștințe în numeroase domenii ale științei.

B) Formarea capacității de a gîndi independent.

C) Formarea unor temeinice priceperi și deprinderi în domeniul „tehnicii" muncii științifice.

Se înțelege că sarcina poate fi îndeplinită proporționînd-o la posibilitățile și nevoile școlii medii, dar avînd în vedere nu numai comunicarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor enunțate, ci și educarea unui înalt patriotism socialist, generator al atitudinii active, al muncii conștiente pentru servirea patriei socialiste. Sarcina revine, evident, tuturor disciplinelor care se predau în școală, pentru fiecare îmbrăcînd aspecte specifice. Mă voi opri la cîteva dintre cele ce revin predării istoriei în liceu.

A. Însușirea elementelor de bază ale marxism-leninismului și a unor solide cunoștințe istorice *.

În întreaga lume, ideile marxism-leninismului exercită o influență crescîndă asupra maselor, asupra culturii. Aceasta se manifestă și în activitatea unor istorici din țările capitaliste, fapt ce a apărut limpede în pregătirea și desfășurarea celui de-al XII-lea Congres internațional al științelor istorice (Viena, 29 august — 5 septembrie 1965) [2].

În timp ce forțele cele mai reacționare din țările capitaliste se străduiesc să imprime școlii o orientare antiștiințifică, reacționară (urmărind s-o transforme într-un instrument al menținerii exploatării și asupririi), la baza învățămîntului nostru stă cea mai înaltă realizare a gîndirii științifice, marxism-leninismul, stau cuceririle științei din toate vremurile și mai ales din epoca noastră. [3] Prin aceasta, școala României socialiste, în care istoria ocupă un loc important, este un factor activ în domeniul desăvîrșirii construcției socialiste.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunerea cu privire la îmbunătățirea organizării și îndrumării activității de cercetare științifică*, prezentată în sesiunea Marii Adunări Naționale din 20—22 decembrie 1965, Editura politică, București, 1965, p. 6.

* În acest articol ne vom ocupa numai de această sarcină din cele trei enunțate mai sus.

[2] C. Daicoviciu, E. Stănescu, *Tendințe în istoriografia contemporană*, „Lupta de clasă", S. V., XLV, nr. 11, 1965, p. 65—67.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la Congresul al VIII-lea al U.T.C.*, Congresul al VIII-lea al U.T.C., Editura politică, 1966, p. 14—15.

Însușirea de către elevi a elementelor de bază ale marxism-leninismului și a unor solide cunoștințe în diferite domenii ale științei constituie pentru școala noastră o importantă problemă asupra căreia partidul concentrează atenția întregului corp didactic. Ea este extrem de vastă, cuprinzînd elemente numeroase (formarea gîndirii materialist-dialectice, formarea concepției materialist-istorice, însușirea unui bagaj de fapte exacte și aprecierea lor științifică etc.), fiecare din ele comportînd tratarea mai multor aspecte, dintre care unele au fost abordate în ultimii ani în literatura noastră. Toate acestea ne obligă la restrîngerea articolului, tratînd doar cîteva dintre aspectele pe care le considerăm mai importante.

1. *Educația ateist-științifică.* Una din marile realizări ale politicii partidului în domeniul constituirii unui învățămînt științific este înfăptuirea învățămîntului laic, ateist, educarea ateist-științifică a întregului popor fiind parte componentă a muncii educative a partidului. Numeroși profesori de istorie acordă o atenție susținută caracterului ateist-științific al lecțiilor și activităților extrașcolare cu elevii. În ultimii ani s-au tipărit mai multe lucrări care generalizează experiența acumulată și dau indicații prețioase pentru activitatea noastră [4]. Au apărut și traduceri din literatura pedagogică a altor țări socialiste, unele lucrări conținînd concluzii interesante [5]. De aceea, credem că nu este utilă prezentarea aici a unui expozeu asupra materialului faptic folosibil la lecțiile de istorie, precum și asupra tuturor metodelor și procedeelor folosite în vederea însușirii conștiente de către elevi a acestui material. În schimb, apare necesitatea tratării cîtorva aspecte ale specificului muncii ateist-științifice a profesorului de istorie, mai puțin studiate în literatură.

a) S-a subliniat de multe ori, și pe bună dreptate, că baza educării ateist-științifice este formarea la elevi a concepției materialist-dialectice asupra naturii și societății, înțelegerea de către ei a rolului hotărîtor al maselor în dezvoltarea societății, explicarea materialistă a fiecărui eveniment — ceea ce duce la înțelegerea justă a fenomenelor sociale, la crearea priceperii și deprinderii de a căuta cauzele lor în realitatea obiectivă. Este însă aici un aspect esențial al muncii educativ-ateiste a profesorului de istorie care aproape că nu este studiat în literatura metodică: *sistemul* de lucru pentru înțelegerea și însușirea de către elevi, în cadrul cursului de istorie, a principalelor categorii și legi referitoare la esența, rolul, apariția, dezvoltarea bisericii și a religiei.

S-au scris lucruri valoroase despre modalitatea predării cîte unei noțiuni în

---

[4] C. Dinu și colectiv, *Metodica predării istoriei patriei noastre în clasa a VII-a*, E.S.D.P., București, 1959 (M.I.C., I.Șt.P.), p. 40—47; D. Niculescu, *Educația ateistă la lecțiile de istorie*, „Gazeta învățămîntului", XI, nr. 536, 23 oct., 1959, p. 3; P. Silvestru, *Aspecte ale educației ateiste în școală*, „Revista de pedagogie", IX, nr. 3, 1960, p. 43—54; E. Bichman, *Educația ateist-științifică în cadrul predării istoriei în școală*, „Studii și articole de istorie", IV, 1962, p. 419—440; M. Kroner, *Educația ateist-științifică la lecțiile de istorie antică*, „Gazeta învățămîntului", XIII, 653, 23 martie, 1962, p. 4—5; V. Popa, G. Pop, *Cu privire la formarea concepției științifice despre lume la elevii din școala medie*, „Revista de pedagogie", XII, nr. 10, 1963, p. 75—83.

[5] I. I. Lerner, *Educația ateistă la clasa a VI-a*, „Revista de referate. Din literatura sovietică de specialitate. Pedagogie-psihologie", nr. 5, 1961, p. 80—83; I. I. Levitas, I. M. Cepurnov, *Probleme ale educației ateist-științifice la lecțiile de istorie, în Probleme ale educației ateiste în școală*, Culegere de articole apărută sub red. lui N. N. Skvorțov, E.S.D.P., București, 1962, p. 88—«115»; etc.

cutare lecție, capitol sau curs anual. Credem însă că prezintă o importanță practică de prim ordin să se păsească mai departe și să se studieze modalitatea predării la un întreg ciclu de clase (V—VIII, IX—XII) a unui ansamblu de probleme, modalitatea formării *sistematice* la elevi a unui complex de reprezentări și noțiuni, metodele și procedeele folosibile pentru însușirea de către elevi a unui sistem de categorii și legi. Evident, tratarea acestei probleme necesită o cercetare specială. Ne permitem însă să sugerăm aici noțiunile și problemele, categoriile și legile ce ni se par că nu trebuie să absenteze într-o asemenea lucrare:

— noțiunile „religie", „biserică";

— rădăcinile gnoseologice și de clasă ale religiei, rolul religiei în orînduirile bazate pe clase antagoniste;

— modificarea formelor și sarcinilor de clasă ale religiei în funcție de modificarea condițiilor istorice; contrapunerea argumentelor ateiste ale epocii — dogmelor religioase atunci în vigoare;

— independența relativă a religiei ca formă a conștiinței sociale (preluarea dogmelor și ritualurilor de la religiile precedente etc.);

— cauzele menținerii religiei în socialism și formele acțiunii ateist-militante în societatea noastră.

Pentru clarificare, vom arăta cum procedăm la clasele IX—XI în vederea pătrunderii de către elevi a problemelor ridicate de modificarea formelor și sarcinilor de clasă ale religiei, în funcție de modificarea condițiilor istorice *.

Chiar într-una din primele lecții despre istoria antică *(Societatea omenească în epoca pietrei)*, vorbind despre apariția religiei, este necesar să subliniem formele primitive în care s-a manifestat, indicînd relația determinantă cu nivelul de dezvoltare a forțelor de producție și caracterul relațiilor de producție. La tema *Cultura și religia vechilor egipteni* se va insista ceva mai mult asupra faptului că în timpurile mai vechi, cînd ocupațiile locuitorilor erau culegerea fructelor, vînătoarea, creșterea vitelor, ca zeități erau considerate boul Apis, crocodilul, pasărea Ibis, șarpele etc. (Solicităm clasa să dea explicația cuvenită). Apoi, cînd ocupația principală a devenit agricultura, au fost proslăviți Ra (soarele), Osiris (fertilitatea), Isis (vegetația și natura vie) etc. (elevii determină dependența, de regulă, în bune condiții). Stabilim după aceea rolul de clasă al religiei în societatea sclavagistă egipteană.

Asupra noțiunilor în discuție, însușite de elevi la lecțiile amintite, revenim de mai multe ori în lecțiile despre Mesopotamia, Fenicia, Palestina, Persia. O lărgire a orizontului se produce la lecția *India antică: brahmanismul* (castele și conținutul lor de clasă, rolul religiei în sistemul dat) și *budismul* (conținutul de clasă, cauzele apariției, transformarea în religie). Facem o comparație cu modificarea formelor religiei în Egiptul antic, și clasa își dă seama că formele se modifică nu numai prin trecerea de la orînduirea comunei primitive la cea sclavagistă, dar și prin ridicarea unor pături exploatatoare în cadrul acesteia din urmă. Cunoștințele dobîndite de elevi le consolidăm la lecțiile despre China antică și civilizația cretană.

În lecția despre migrațiunea elenilor, împrospătînd prin conversație în memoria elevilor notele cunoscute, aducem în discuție elemente noi: formarea politeismului antropomorfist strict ierarhizat (evoluția: zeificarea faraonului și împăratului chinez, Iahve, zeii Olimpului), determinarea de către un nivel mai

* I. I. Lerner, (*Op. cit.*, p. 81, 82), consideră caracterul istoric al religiei, modificarea sarcinilor ei de clasă conform modificării condițiilor istorice drept o lege a dezvoltării sistemelor religioase.

ridicat al dezvoltării social-politice (conturarea claselor sociale ale orînduirii sclavagiste, întărirea statului sclavagist), rolul de clasă. Acum este momentul să precizăm şi noţiunea „religie", pe care o facem prin discutarea vestitei concluzii a lui Engels: „(...) orice religie nu este altceva decît oglindirea fantastică în minţile oamenilor a forţelor exterioare care domină viaţa lor de toate zilele, o oglindire în care forţele pămînteşti iau forma unor forţe suprapămînteşti" [6].

În numeroase lecţii despre Grecia, prezentăm elevilor mituri, fie înregistrate pe discuri, fie repovestite verbal, fie citite, ceea ce concretizează şi îmbogăţeşte înţelegerea noţiunilor căpătate în lecţiile anterioare. Acestea se precizează mai departe, în lecţiile *Filozofia şi ştiinţa greacă* şi *Cultura elenistică* (tratarea luptei materialismului împotriva idealismului), *Societatea romană în sec. V—III, î.e.n.* (comparaţie între religia romană şi cea greacă, rolul lor de clasă).

Un pas mai departe facem în lecţia *Viaţa economică şi socială din Imperiul Roman în sec. I—II e.n.*, prin tratarea *apariţiei* creştinismului: cauzele apariţiei (situaţia economică, socială şi politică a sclavilor, colonilor, producătorilor liberi din provincii şi Italia); Isus Hristos ca persoană mistică, creată pe baza miturilor orientale (mesianismul iudaic, trinitatea egipteană Ra-Osiris-Isis, hindusul Buda etc.); creştinismul primitiv (exprimare a protestului spontan al maselor asuprite împotriva asupririi şi exploatării şi de aceea îmbrăţişat repede de aceste mase, propovăduitor al pasivităţii şi de aceea cu rol negativ); evoluţia ulterioară a creştinismului (transformarea în instrument al dominaţiei stăpînilor de sclavi şi al altor clase exploatatoare). În felul acesta am introdus o notă nouă: schimbarea formei şi rolului de clasă al aceleiaşi religii în decursul unei dezvoltări seculare şi apoi milenare.

În lecţiile următoare, înţelegerea problemei este adîncită pe aceeaşi bază noţională. Apoi, o lecţie de recapitulare finală *(Religia în orînduirea sclavagistă)* generalizează toate cunoştinţele căpătate de elevi în cursul anului şi permite formularea concluziei: modificarea formelor şi sarcinilor de clasă ale religiei în funcţie de modificarea condiţiilor istorice.

În predarea istoriei evului mediu, problema este reluată şi adîncită progresiv, în acelaşi mod, prin tratarea mahomedanismului, hinduismului, marii schisme, feudalizării bisericii apusene, reformei religioase, contrareformei etc. Acţiunea este continuată în procesul studierii orînduirii capitaliste.

b) Un alt aspect puţin discutat este urmărirea eficienţei educaţiei ateist-ştiinţifice. Aceasta se poate face doar dacă elevii au deplină încredere în profesor, dacă întreaga sa comportare în clasă şi în afara ei îi impune autoritatea necontestată în materia predată şi în probleme de viaţă (incluzînd aici şi tactul deplin în convorbirile pe teme delicate). Dacă personalitatea profesorului de istorie nu se conturează astfel în ochii copiilor şi adolescenţilor pe care-i educă, este zadarnic să sperăm în expunerea sinceră de către ei a îndoielilor şi nedumeririlor şi, deci, în posibilitatea unei înregistrări obiective a fenomenului (cît despre însemnătatea problemei abordate pentru îmbunătăţirea ulterioară a muncii noastre, credem că nu trebuie insistat).

Eficienţa activităţii poate fi constatată în diferite feluri: la fiecare lecţie ce tratează probleme istorico-religioase, indiferent de tipul lecţiei, o putem face după multilateralitatea şi logica analizei elevului, după însufleţirea expunerii, precum şi după modul abordării de către elevi a unor probleme noi puse în

[6] Fr. Engels, *Anti-Dühring*, în K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 20, Editura politică, Bucureşti, 1964, p. 311.

discuție. Constatări importante putem face în timpul discuțiilor individuale sau colective în afara clasei.

Se pot face însă și sondaje de mai mare amploare, susceptibile a sugera generalizări mai largi. Astfel, în ultima oră de curs din trimestrul al II-lea al anului școlar precedent, am dat o lucrare scrisă la cele două clase a XI-a (Liceul din comuna Brănești, raionul Lehliu, regiunea București) *.

La începutul lucrării am specificat că hîrtiile nu trebuie semnate, că nu se vor da note pentru ele, că, indiferent de opinia exprimată, elevii nu vor fi admonestați, că intenția este de a cunoaște golurile în cunoștințele lor, îndoielile și neclaritățile, pentru a-i ajuta în perioada următoare să le lichideze. Problemele interesante ridicate în lucrare, ca și faptul că la terminarea redactării ei, elevii și-au manifestat interesul pentru organizarea unei convorbiri asupra rezultatelor arată că sondajul a fost binevenit atît pentru profesor, cît și pentru elevi și că pe sinceritatea părerilor inserate în lucrări se poate conta.

La una din clase, întrebarea a fost formulată astfel: „Există forțe supranaturale (dumnezeu, zei etc.)? Indicații; indiferent de părerea ta, adu argumente; dacă ai îndoieli, probleme neclare, pune întrebări". La cealaltă clasă: „Care au fost cauzele apariției religiei? Ce clase sociale au folosit-o de-a lungul secolelor și în ce scopuri?" (indicațiile date au fost identice). Adăugăm că în ora precedentă de istorie dădusem ambelor clase să repete, în cadrul recapitulării în vederea examenului de bacalaureat, primele două lecții ale cursului, într-una din ele tratîndu-se și originea religiei. Precizăm totodată că lucrările de control n-au fost anunțate în prealabil elevilor.

Toți elevii chestionați (36 și respectiv 30) sînt născuți și crescuți la țară. Mulți au arătat în lucrări că în copilărie și în primele clase aveau credințe religioase, au amintit de influența religioasă a bunicilor, mamei, bătrînilor din sat etc. Și totuși rezultatele sondajului sînt în esență pozitive.

Mulți elevi din ambele clase au adus ca argumente ateiste realizările științelor naturii (acordînd un loc deosebit cuceririlor cosmonauticii), fapte și concluzii din dezvoltarea societății. Este caracteristic că nici un elev nu și-a exprimat îndoieli asupra veridicității științei. Deosebit de valoroasă ni se pare atitudinea militantă arătată de elevi în familie, față de prieteni și cunoscuți, precum și întrebările puse în lucrare asupra metodelor de convingere pe care le pot folosi.

Caracteristic este și că, la prima întrebare, nici unul din cei 36 elevi chestionați nu s-a declarat actualmente religios, iar 25 s-au dovedit — prin felul cum au tratat problemele — ateiști fermi (unii din aceștia au pus întrebări asupra unor probleme științifice sau de viață care nu pun însă sub semnul îndoielii convingerile lor ateiste). La a doua întrebare, cei 30 de elevi sondați au răspuns în masă corect, făcînd juste aprecieri materialist-istorice, aducînd numeroase argumente, citînd unele din cărțile recomandate la cursul de istorie.

Toate acestea sînt rezultatul întregii munci educative desfășurată de P.C.R., de organizațiile U.T.C., de societatea noastră socialistă. Indiscutabil însă că un aport însemnat l-a adus aici munca desfășurată timp de patru ani de întregul personal didactic al liceului nostru. O contribuție nu lipsită de valoare

* Pentru a se înțelege semnificația rezultatelor obținute, vom face cîteva precizări: am predat istoria la aceste clase patru ani, iar la una dintre ele am fost diriginte doi ani, ceea ce ne îndrituiește să sperăm în sinceritatea răspunsurilor primite.

a avut, desigur, și predarea cursului de istorie.

Totodată au apărut și unele lipsuri, din ele decurgînd sugestii pentru munca noastră. În răspunsul la prima întrebare, 11 elevi au arătat una sau mai multe îndoieli asupra neveridicității religiei, rezultate mai ales din nedepășirea superstițiilor inoculate de mediul familial. S-au pus întrebări referitoare la cauzele pentru care sînt atît de răspîndite credințele religioase, ghicitul, descîntecele, „stafii", „suflet" etc. — ceea ce arată necesitatea abordării sistematice a problemelor citate, fie în cadrul orelor de dirigenție, fie în discuții colective organizate de profesori și diriginți, fie în cadrul adunărilor U.T.C., al seratelor etc. Și în acest domeniu este aplicabilă metoda propusă cu alte prilejuri [7], a depășirii cunoștințelor empirice prin relativa lor contrazicere cu cunoștințele științifice.

Este necesar să se urmărească nu numai aspectele activității intelectuale, ci și atitudinile emoțional-volitive ale elevilor față de realitate, fapt a cărui însemnătate a fost mai demult subliniată [8]. Nu trebuie să pierdem din vedere nici necesitatea tratării individuale a lipsurilor remarcate în concepțiile subiecților, necesitatea atenției deosebite pentru cei care provin din mediu bigot. Putem folosi pentru aceasta material suplimentar la lecții, putem purta discuții individuale asupra cărților citite, trebuie să manifestăm maximum de solicitudine față de întrebările elevilor [9] etc.

În răspunsurile primite la prima întrebare, doi elevi declară că n-au argumente antireligioase (!?), iar alți doi se exprimă evaziv, neargumentat („nu știu ce mă face să am încă îndoieli", „nu știu de ce, dar sînt aproape sigură că nu există forțe supranaturale"). Aceasta sugerează necesitatea ca în lecții să facem uneori o confruntare a concluziilor științei cu dogmele religioase. Propunem, de aceea, să se studieze și posibilitatea de a include în manuale (la diferite discipline) unele contrapuneri similare.

Răspunsul la a doua întrebare a arătat că valoarea educativ-ateistă cea mai mare în predarea istoriei în școală o au faptele judicios alese, încadrate în specificul raportului forțelor de clasă din epoca dată, interpretate cu activa participare a elevilor. Așa procedez, în special, în predarea istoriei evului mediu și astfel îmi explic situația reieșită din răspunsuri, că tocmai faptele din această epocă au pătruns mai adînc și au rămas mai viu întipărite în conștiința elevilor (atrocitățile inchiziției, indulgențele, cruciadele etc.). Acest curs prezintă este drept, mai multe posibilități în direcția indicată, dar ele nu lipsesc nici în lecțiile predate la alte clase. Procedînd așa în toate cursurile de istorie, se poate preîntîmpina infiltrarea unor erori în aprecierea rolului religiei în anumite perioade, în anumite probleme, așa cum a reieșit din cîteva lucrări. Apare evident că în manualele de istorie este necesară includerea mai multor fapte de apreciabilă potență ateist-științifică, referitoare la diferite epoci și țări.

Acestea sînt principalele rezultate ale sondajului și concluziile la care îndeamnă. Credem pozitivă această formă de urmărire a eficienței educației ateist-științifice, putînd-o folosi nu numai spre sfîrșitul clasei a XI-a, ci și spre sfîrșitul clasei a VIII-a. Principalele îndoieli și confuzii apărute la elevi în cursul son-

---

[7] P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii și psihologiei învățării*, în P. Popescu-Neveanu și colectiv, *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., București, 1964, (M.I., I.Șt.P.), p. 18—20.

[8] R. G. Lemberg, *Căile formării la elevi a concepției științifice despre lume*, „Revista de referate. Din Literatura sovietică de specialitate. Pedagogie-psihologie", nr. 7, 1963, p. 5.

[9] *Ibidem*, p. 7.

dajului trebuie discutate cu întreaga clasă, atît de profesorul de istorie, cît și de diriginte, precum și de profesorii de altă specialitate, fiecare în problemele sale de resort.

2. *Înțelegerea de către elevi a caracterului legic al dezvoltării sociale.* Mai sus am schițat modalitatea comunicării unei legități a evoluției religiei. În chip similar, mutatis mutandis, se poate lucra și în domeniul legilor dezvoltării economice, sociale și politice a societății. Ne oprim asupra apariției națiunii și dezvoltării vieții naționale: „Istoria arată (...) că apariția națiunii ca formă de comunitate umană și dezvoltarea vieții naționale a popoarelor este un proces social legic, o etapă necesară și obligatorie în evoluția tuturor popoarelor" [10].

Activitatea propriu-zisă în această direcție la clasele IX—XI se poate începe în timpul predării cursului de istorie medievală, la lecția *Franța și Anglia după războiul de o sută de ani*, cînd se desprinde specificul formării în secolul al XV-lea a trăsăturilor caracteristice ale națiunilor franceză și engleză. Chestiunea se poate reaminti în legătură cu Olanda, în tratarea lecției *Spania în a doua jumătate a secolului al XVI-lea și revoluția burgheză din Țările de Jos*. În aceste lecții urmărim ca elevii să-și însușească cîteva note esențiale ale categoriilor „națiunea" și „statul național".

În predarea istoriei moderne reluăm problema și, întrucît elevii studiază concomitent și economia politică, se poate preciza baza economică a mișcării naționale: „În întreaga lume, epoca victoriei definitive a capitalismului asupra feudalismului a fost legată de mișcări naționale. Baza economică a acestor mișcări constă în faptul că pentru o victorie deplină a producției de mărfuri este necesar ca burghezia să cucerească piața internă, ca teritoriile cu populații care vorbesc aceeași limbă să se închege ca state și să fie înlăturate, totodată, orice piedici care se opun dezvoltării acestei limbi și încetățenirii ei în literatură [11]. De asemenea, subliniem înrîurirea exercitată de procesul formării națiunii asupra progresului economic și social al popoarelor. Aceste noi elemente ale legii în discuție se însușesc de către elevi în procesul studierii lecțiilor referitoare la diferite țări: Anglia (revoluția burgheză), Franța (dezvoltarea în a doua jumătate a sec. XVII—sec. XVIII, revoluția burgheză din 1789—1794), Rusia (dezvoltarea în a doua jumătate a sec. XVII—sec. XVIII, între 1861—1914), S.U.A. (războiul de eliberare, războiul civil), România (Unirea Moldovei cu Țara Românească, războiul pentru independența de stat, unirea Transilvaniei cu România), Italia (unificarea), Germania (unificarea).

În predarea istoriei contemporane, la lecțiile despre țările socialiste elevii își însușesc cîteva note esențiale ale categoriei „națiunea socialistă" și înțeleg că în condițiile noii societăți se afirmă deplin viața națională a poporului. Într-o lecție de recapitulare finală se poate conchide, cu ajutorul elevilor, asupra legității: formarea și dezvoltarea națiunii, înflorirea multilaterală a națiunii noastre socialiste și rolul mobilizator al politicii naționale marxist-leniniste a P.C.R.

În predarea istoriei României, chestiunea se reia la un nou nivel, adîncindu-se și servind la înțelegerea mai profundă

[10] Nicolae Ceaușescu, *Partidul Comunist Român — continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*. Expunere la adunarea festivă organizată cu prilejul aniversării a 45 de ani de la crearea P.C.R. — 7 mai 1966, Editura politică, București, 1966, p. 69.

[11] V. I. Lenin, *Despre dreptul națiunilor la autodeterminare*, în *Opere complete*, ed. a II-a, vol. 25, Editura politică, București, 1964, p. 280.

a unor evenimente fundamentale din dezvoltarea patriei noastre: marea însemnătate a culturii naționale de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea — prima jumătate a secolului al XIX-lea; lupta avîntată a poporului român pentru formarea statului național, pentru cucerirea independenței; munca maselor populare sub conducerea înțeleaptă a partidului pentru construirea și desăvîrșirea construirii socialismului.

Prof. L. ROMAN

Factorul subiectiv în notare și organizarea concursurilor

Pe baza Directivelor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, Ministerul Învățămîntului a luat, în iunie 1966, importante măsuri organizatorice, printre altele și în sectorul examenelor de absolvire și al concursurilor. Astfel, pentru evitarea paralelismelor dintre examenele de absolvire a școlii generale și concursul de admitere în liceu și dintre examenul de bacalaureat și concursul de admitere în învățămîntul superior, s-a procedat la reorganizarea acestor forme de selecție, renunțîndu-se chiar la examenul de absolvire a școlii generale [1].

Sigur, în această problemă — a examenelor de absolvire urmate de concursuri de admitere — controversa e totdeauna posibilă. Pot fi susțineri pentru instituirea, cu precădere și cu mai mare pondere, ori a examenelor de absolvire, ori a concursurilor de admitere *. Dar necesitatea evitării supraaglomerării inutile a elevilor și a evitării paralelismelor trebuie să fie — cum s-a și reținut cu prilejul menționatelor măsuri organizatorice — criterii călăuzitoare pentru o reglementare sănătoasă. Și, dacă se instituie concurs de admitere în liceu, el trebuie să fie temeinic; în acest caz, absolvirea școlii generale poate fi proclamată pe temeiul rezultatelor anuale. Iar dacă se înființează concurs de admitere în învățămîntul superior și el se organizează pe criterii de amplă verificare a interesului manifestat anterior de candidați și a aptitudinilor lor în specialitate, atunci absolvirea liceului se poate proclama în forme simplificate și cu caracter mai general. Corespunzător, dacă examenul de absolvire a școlii generale sau a liceului sînt severe și eliminatorii, n-au sens concursuri care repetă probe o dată trecute.

Dar preocupările care au stat la temelia recentei reorganizări a unor examene și concursuri mai pot fi continuate și în alte direcții. Una, dintre cele mai importante, este aceea a eficienței examenelor din punctul de vedere al *măsurării* însușirilor și cunoștințelor pretinse candidaților, al *aprecierii* lor cantitative — pentru ca ierarhizarea candidaților, *clasificarea* lor, să se facă obiectiv, just. E vorba de organizarea examenelor și de notare, adică de ramura științifică interesînd atît Psihologia, cît și Pedagogia, de-

[1] Cf. „Scînteia", nr. 7 000 din 4 iunie 1966.

* Dacă în țara noastră admiterea în clasa a IX-a se face prin concurs, organizarea școlară din R. S. Cehoslovacă, spre exemplu, prevede că înscrierea în învățămîntul liceal sau profesional se face fără examen de admitere, doar pe temeiul avizului comisiei de orientare profesională a școlii urmate de elev (Cf. Miron Constantinescu, *Probleme ale prelungirii școlarității obligatorii și ale orientării profesionale*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1966, p. 7).

numită Docimologie. In cele ce urmează, vom relua o problemă discutată și în trecut, a *subiectivității notării*, urmărită însă, acum, sub aspectul referitor la *examenele organizate cu mai multe comisii examinatoare* în același centru.

★

Cercetări docimologice repetate au dovedit existența unui factor subiectiv în notare[2]. Aceasta înseamnă că nota se depărtează de la ce ar trebui să fie, adică o măsură obiectivă a randamentului notat; subiectivitatea introduce o eroare în măsurătoare, — în plus sau în minus, mai mult sau mai puțin, cîteodată, prezentînd neregularități mai complexe — și caracterizează pe foarte mulți profesori examinatori. Subiectivitatea notării poate fi explicată și prin lipsa de pregătire docimologică a profesorului, dar există o parte legată de chiar firea profesorului („profesor indulgent", „profesor sever"), e o „ecuație personală" care se manifestă în orice măsurătoare întreprinde un om.

Subiectivitatea în notare nu este totdeauna foarte gravă. Cînd ea operează uniform și constant într-un întreg colectiv examinat, notele tuturor candidaților sînt afectate în același grad de „ecuația personală" a examinatorului, de eroarea sa constantă în măsurătoare. Notele tuturor candidaților sînt ceva mai mari sau ceva mai mici, iar în cazul perturbărilor mai complexe, notele sînt afectate pentru partea mijlocie a colectivului, care suferă mai puțin la clasificarea rezultatelor.

Este însă o situație cînd subiectivitatea în notare poate interveni supărător, poate duce — este adevărat că numai în cele două margini ale listei clasificărilor — la încheieri nejuste. Această situație se prezintă cînd *colectivul de examinat într-un anume centru este repartizat mai multor comisii examinatoare*, fiecare cu subiectivitatea ei — la unele operînd favorabil candidaților, la altele influențînd în minus — *și cînd notele comisiilor se integrează într-un singur tabel final de clasificări*. În acest caz, evident, rezultatele afectate de o eroare pozitivă sînt ridicate pe scara clasificărilor, iar cele afectate de o eroare negativă sînt coborîte spre locurile din urma tabelului situațiilor. Și dacă prezentarea în fruntea listei clasificărilor aduce unele avantaje (admitere în școală, burse, plasare în locuri de muncă etc.), candidații care au avut neșansa de a fi notați în minus față de valoarea lor reală sînt depășiți de cei care au avut șansa de a fi notați în plus. În aceste cazuri, subiectivitatea nu este numai o problemă de interes teoretic, ci trebuie considerată și ca un factor care împiedică dreapta con-

---

[2] Cf. lucrările — care conțin și bibliografie în problemă — dintre cele străine: Gaston Mialaret, *Les contrôles en éducation* „L'ecole et la nation", nr. 140—141, juin—sept. 1965 și Henri Piéron, *Examens et docimologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, iar de la noi: Ștefan Bîrsănescu, *Pedagogia practică* (cap. *Notele școlarilor*, Craiova, Scrisul românesc, 1947; Em. M. Brandză, *Pedagogia școlară*, Ed. a II-a (cap. *Procedee docimologice*), Seminarul Pedagogic Universitar, București, 1939; Dumitru Muster, *Asupra notelor școlare. Cercetări docimologice*, Tip. Geniului, București, 1940. I. M. Nestor, *Psihologia și raționalizarea notelor și examenelor școlare. Docimologie.* (în: *Probleme de psihologie școlară*), Societatea română de cercetări psihologice, București, 1942, p. 213—308 și Vasile Pavelcu, *Problema notei școlare*, Tip. Terek, Iași, 1939. Subiectivitatea notării este discutată printre alte teme și în lucrarea lui Aristide Hasgan, *Problema notei școlare. Observații și sugestii cu privire la aplicarea actualului sistem de notare în școala de cultură generală* (în: *Lecturi pedagogice*. Probleme instructiv-educative. Comunicări susținute la a doua sesiune centrală din 1958), E.D.P., București, 1959. O atinge și Ioan Vlad, *Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1965.

sacrare a meritelor, justa distribuire a unor avantaje.

★

Iată, să analizăm sumar rezultatele concursului de admitere în clasa a IX-a, din iunie 1966, de la două licee din Capitală, cu condiții apropiate ca număr de candidați și cu o mărime a colectivelor examinate care să asigure o bună reprezentare statistică a lor — sînt de peste 100 de candidați, grupați întîmplător, neselecționat.

La liceul A, cei 288 candidați admiși au avut medii între 7,83 și 10. Cu media 10 au fost 12 admiși; cu media 9,83 au fost 10; cu media 9,66 au fost 10 admiși; cu media 9,50 au fost 29 admiși. Primii 10% din masa celor 532 prezentați la concurs se situează între mediile 9,50 și 10 [3].

La liceul B, cei 144 candidați admiși au avut medii între 6,83 și 9,83. Cu media 9,83 a fost 1 (un) candidat; cu media 9,66 au fost 7 admiși; cu media 9,50 au fost 9 candidați; cu media 9,33 au fost 7 candidați. Primii 10% din masa celor 244 de candidați prezentați la concurs se situează între mediile 9,33 și 9,83.

Este evident că la liceul A mediile sînt mai bine distribuite statistic decît la liceul B. Chiar nota maximă — 10 — a fost atribuită la 2% din numărul candidaților, procent care corespunde calificativului „excepțional" în repartizarea calitativă a unui colectiv [4]. La liceul B a operat un factor subiectiv nefavorabil, care a situat ceva mai jos pe scara notelor pe candidații respectivi: mediile maxime, pentru cei 2% excepționali, sînt 9,83 și 9,66 (față de 10, la liceul A); media minimă de admitere este 6,83 (față de 7,83). Hazardul înscrierilor într-un liceu central, al unui colectiv depășind 200 candidați, nu justifică lipsa notei 10.

Dar subiectivitatea nefavorabilă dintr-un centru de concurs — și situația ar fi identică pentru o subiectivitate favorabilă în vreun alt centru — *nu dăunează nimănui*, cînd este vorba de o notare unitară, *cînd aceeași măsură se aplică tuturor candidaților*. În acest caz, notele candidaților măsurați cu o măsură mai „mare" (profesor sever) sînt *toate* mai mici în aceeași proporție. Candidatul clasat I a primit media 9,83 — în loc de 10; ultimii admiși au intrat cu media 6,83 — față de 7,83. Dar au fost declarați reușiți primii 144 clasați, în ordinea mediilor — cu mediile mai mici menționate; eventual, puteau fi admiși chiar cu medii încă mai coborîte. Mediile, afectate de o eroare constantă, uniformă, se ierarhizează neschimbat, *clasificarea este identică*.

Dar să analizăm rezultatele concursului de admitere de la liceul B, *distribuite pe cele două comisii care au funcționat aci*. Comisiilor li s-a repartizat cîte $^1/_2$ din numărul total al candidaților. Cîte 120 de candidați, grupați la întîmplare (candidații cu numele de familie începînd cu literele A—L, la comisia I; cei cu literele M—Z, la comisia a II-a), reprezintă fragmente valabile din punct de vedere statistic. Aceste fragmente trebuie să arate o configurație identică a însușirilor măsurate, graficul lor trebuie să ducă la curbe Gauss-Laplace similare. Și fiindcă factorul subiectiv este mai ușor de pus în evidență la cele două

[3] Privitor la temeinicia procentului de 10, al primilor și ultimilor clasificați, cf. și G. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității*, „Analele Româno-Sovietice. Seria Pedagogie-Psihologie", „An. XI", seria a III-a, nr. 3 (26), iulie—septembrie 1957, p. 65.

[4] Cf., în privința proporțiilor repartizării calitative a colectivului, Dumitru Muster și Al. Chiappella, *Elemente de statistică aplicată*, București, Societatea Română de Cercetări Psihologice, 1938, p. 17.

margini ale scării de notare, căci acolo este mai vizibil efectul lui perturbator, să cercetăm mediile obținute de cele două grupe de candidați, la cele două comisii, pentru primii și ultimii 10% din totalul condidaților admiși. Tabelul următor prezintă, comparativ, rezultatele.

Admiși la :

Media	Comisia I	a II-a	Total
9,83	1	—	1
9,66	6	1	7
9,50	7	2	9
9,33	3	4	7
	17	7	24
. . . . .	. . .	. . .	. . .
7,16	3	8	11
7,00	2	4	6
6,83	2	4	6
Total	7	16	23

Cum se vede, din cei 24 admiși cu mediile cele mai mari, 17 (71%) au fost notați de comisia I, iar 7 (29%), de comisia a II-a. Și din cei 23 de candidați admiși cu cele mai mici medii, 7 (30%) au fost notați de comisia I și 16 (70%) de comisia a II-a.

Nu este nici o rațiune ca printre candidații al căror nume începe cu literele A—L să se afle 71% dintre cei mai buni elevi și doar 30% dintre cei mijlocii (elevii slabi au fost respinși la concurs), iar printre candidații al căror nume începe cu literele M—Z să se afle 29% dintre cei mai buni și 70% dintre cei mijlocii. Nu este nici o corelație între inițiala numelui de familie și inteligență-randament școlar ! Este ușor de înțeles că totul se datorează factorului subiectiv în notare, mai concret, notelor mici date probabil de unii examinatori mai exigenți de la comisia a II-a. O analiză a notelor tuturor examinatorilor ar preciza de la cine anume provin notele mici care au determinat mediile încheiate la comisia a II-a, pe care le-am constatat nepotrivite.

Așadar, notele date de o comisie a concursului de admitere de la un centru nu au aceeași scară de măsură ca notele date de o altă comisie ; pe scara notelor, unele sînt mai coborîte decît celelalte. Pot fi atunci amestecate cele două șiruri de note, cu convingerea că șirul *combinat va fi, unitar, omogen,* just ? Desigur, nu ! Pe lista unică, din punct de vedere al valorii reale, candidații comisiei a II-a au fost împinși în urma celor ai comisiei I. Nu prea departe, cu 1—2 ranguri, dar destul pentru ca cei care ajung în concurență pentru ultimele locuri — ultimele 1—2 ranguri — să poată fi eliminați de unii colegi mai slabi, dar mai norocoși *.

★

Ne-a interesat, aici, problema examenelor organizate într-un *același centru,* cu *mai multe comisii examinatoare* ; și am pus în evidență faptul că *factorul subiectiv perturbă clasificarea rezultatelor examenului din acest centru.*

Concluzia cercetării noastre este că, spre a se asigura o clasificare obiectivă a candidaților — pentru ca, mai departe, drepturile decernate candidaților să se repartizeze just — examinarea și notarea, la fiecare centru, trebuie să fie unitară. Pentru aceasta e necesar ca examinarea și notarea să se facă, la fiecare probă notată, de un același examinator **.

---

* Situația este similară și pentru cazurile cînd se compară mediile examenului de bacalaureat obținute la comisii deosebite și medii de absolvire obținute la facultăți din centre universitare diferite.

** Cînd examenul este standardizat și conține probe ale căror răspunsuri sînt etalonate și notate după o scară ce limitează subiectivitatea aprecierii, „același examinator" este orice profesor căruia i s-a încredințat punctajul probelor. Dar aceasta este altă problemă docimologică.

Împărțirea candidaților la comisii diferite se obișnuiește spre a se scurta durata examinărilor, în principal. Este însă mai bine ca un concurs să dureze mai mult, decît să ducă la concluzii subiective, să nedreptățească pe unii candidați.

Dar concursurile cu mai multe obiecte de examinat pot fi organizate, totuși, dacă se consideră necesar, pe o durată scurtată, chiar introducînd principiul comisiei unice. Iată, un concurs de admitere la un liceu, cu *două comisii* care funcționează *în același timp*, dar la cîte *un obiect pe rînd* (ipoteza I de organizare), ține, la probele orale, pentru un anume colectiv de examinat cîte 2 zile pentru fiecare dintre cele 3 obiecte (limba română, matematică și istorie). Aceasta înseamnă că fiecare dintre comisii examinează 6 zile (3 obiecte × 2 zile). Se poate însă ține concursul, într-o a II-a ipoteză, cu *comisii pe obiecte*, care să examineze *concomitent*: în trei clase deosebite funcționează comisii de limba română, de matematică și de istorie. Candidații sînt programați să treacă pe la fiecare dintre ele. Fiecare comisie de specialitate are de lucrat 4 zile (2 zile pentru comisia I și 2 zile pentru comisia a II-a din prima ipoteză de organizare). Și cum comisiile de obiect lucrează în același timp, întregul concurs se termină în 4 zile. În ipoteza a II-a, toți candidații sînt examinați unitar; în plus, examinarea făcîndu-se pe comisii de specialiști (nu pe comisie limba română + matematică + istorie, ca în ipoteza I), competența ei este îmbunătățită. Este adevărat însă că fiecare comisie de obiect, în această formulă, își dublează munca (4 zile, în loc de 2 zile), examinînd candidații celor 2 comisii din ipoteza I, dar și aceasta se poate avea în vedere, distribuindu-se sarcina de examinator, de-a lungul anilor, mereu altor profesori.

★

Cercetarea noastră, care a utilizat note date la concursuri *, a ajuns la o propunere pentru o mai bună organizare a concursurilor. Este adevărat că doar într-un singur aspect; dar perfecționarea se realizează și pe etape, pe măsură ce se constată o posibilitate, fără să se aștepte o soluție integrală.

Perfecționarea în continuare este încă posibilă — și chiar necesară. Examenul însuși poate fi plănuit într-o formă care nu numai să solicite uniform pe candidați și din întreg cuprinsul programei (nu doar dintr-o temă repartizată la întîmplare), dar și să permită o notare obiectivă, simplă și rapidă. Docimologia recomandă examenele de tipul „probelor obiective", „teste" de cunoștințe și de aptitudine. Docimologia recomandă și ca profesorii — de toate gradele — să fie cultivați și exercitați în știința examenelor și notării, iar la concursurile importante să fie chemați ca examinatori numai cei cu aptitudinea respectivă. Bineînțeles, sînt de așteptat înnoiri în materie de la progresul mașinilor speciale de învățare și examinare.

Probema examenelor și notării este o problemă pedagogică de mare interes practic și de o deosebită importanță socială. Ea merită să fie cercetată în continuare, în toate aspectele ei nelămurite, spre a perfecționa practica școlii.

DUMITRU MUSTER
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

* Din punct de vedere al metodelor de cercetare, este o anchetă în scripte școlare; materialul este însă adunat din avizierele liceelor.

Probleme actuale ale predării limbilor străine

Limbile străine, disciplină cu veche tradiție în învățămîntul nostru, ocupă un loc important în procesul instructiv-educativ organizat și condus de școală; cunoașterea uneia sau mai multor limbi străine — parte integrantă a formației intelectuale a omului societății contemporane — reprezintă un instrument eficace în educarea elevilor în spiritul ideilor păcii și prieteniei între popoare.

Elementele care determină rezultatele predării acestei discipline au fost supuse mereu — și mai ales în ultimile decenii — unui continuu proces de perfecționare, fapt care s-a reflectat în nivelul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor noștri.

Cu toate acestea, există încă numeroase posibilități de a ridica eficiența procesului de predare, fie prin rezolvarea unor probleme care privesc latura lui internă, fie prin sprijinirea lui indirectă, din exterior. În rîndurile care urmează, ne propunem să dicutăm cîteva din aceste probleme, supunîndu-le unei discuții mai largi care, sperăm, va avea efecte binefăcătoare în domeniul de care ne ocupăm.

A. **Problemele referitoare la scopul predării și conținutul materialului predat.** Formularea scopului în care se predă o anumită disciplină se știe că nu este un lucru ușor. Nu este ușor, dar absolut necesar, întrucît, chiar dacă se specifică cerințele pe clase, profesorul trebuie să știe cărui scop final îi subordonează activitatea de fiecare zi, din fiecare an. Or, tocmai în privința scopului final al predării limbilor străine programele noastre sînt deficitare: unele nu au în vedere toate elementele specifice acestei discipline, altele nici nu încearcă conturarea scopului final.

Considerăm că în această problemă sînt deosebit de utile *Recomandările Conferinței Internaționale* (iulie 1965) convocate de Organizația Națiunilor Unite și Biroul Internațional de Educație[1]; aici se subliniază că *scopul predării limbilor străine are în același timp un caracter formativ, educativ și practic*, menționîndu-se ce reprezintă fiecare dintre cei trei factori.

În sensul acestor indicații este prezentat scopul predării limbilor străine și în unele dintre programele noastre. Se impune însă sublinierea tuturor celor trei factori — formativ, educativ și practic — întrucît de înțelegerea specificului lor depinde delimitarea conținutului procesului instructiv-educativ la această disciplină.

Orientarea predării spre însușirea practică a limbilor străine reprezintă în momentul de față aspectul pozitiv cel mai important care deosebește noile programe de cele vechi. Dar pentru a realiza acest obiectiv se impune o strictă limitare a materialului de limbă. Se știe că la această disciplină elevii trebuie să-și însușească un anumit volum de material de limbă și să-și formeze priceperile și deprinderile de folosire a acestui material în cadrul exprimării orale și scrise. În practica școlară însă, profesorii sînt puși în situația de a preda un volum prea mare de material de limbă, iar pentru formarea priceperilor și deprinderilor de exprimare orală și scrisă nu se acordă suficient timp în programe. Astfel, pentru predarea unui text (cu 5—10 cu-

[1] *Recomandation nr. 59 aux Ministère de L'instruction publique concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire*, „Bulletin du Bureau Internationale d'Education", 1965, nr. 156, p. 203.

vinte noi) și a unei teme gramaticale se acordă 2, uneori 3 ore. Predarea se realizează, elevii fac cunoștință cu materialul nou, dar numărul de exerciții ce se pot face în cele 2—3 ore nu asigură însușirea materialului. Cît despre exersarea întregului material predat pînă la nivelul formării deprinderilor de folosire corectă și instantanee a acestuia în exprimare nici nu poate fi vorba. Apare alt material lexical și gramatical care trebuie învățat, iar pentru temele „deja învățate" nu există prevăzut un timp suficient de îndelungat pentru exerciții.

Această situație ne întărește convingerea că se impune acordarea unui timp mai îndelungat pentru procesul de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare. Aceasta înseamnă că materialul de limbă trebuie dozat cu multă rigurozitate în scopul oferirii unor mai largi posibilități de exersare, de folosire în comunicare. Pe de altă parte, apare necesitatea selecționării materialului de limbă. Programele prevăd anumite limite, dar selecționarea lexicului este lăsată la latitudinea autorilor de manuale, acestora indicîndu-li-se doar tematica. În acest fel nu se obține nici limitarea vocabularului nou și selecționarea justă a lui și nici nu se realizează continuitatea necesară între manualele ciclului respectiv *.

Această situație face cu atît mai necesară elaborarea unor vocabulare minime, după criteriul tematic și al frecvenței, întrucît numai în acest fel se poate obține un randament maxim la o anumită limită de efort. Cît de important este acest lucru se poate vedea din tabelul de mai jos, ale cărui date arată că prima mie de cuvinte, luate în ordinea frecvenței descrescînde, acoperă peste 80% dintr-un text beletristic.

Grupele de cuvinte	Limba engleză	Limba franceză	Limba spaniolă
1. Prima mie de cuvinte	80,5%	83,5%	81,0%
2. A doua mie de cuvinte	6,1%	5,9%	5,6%
3. A treia mie de cuvinte	3,4%	3,4%	2,9%
4. A patra mie de cuvinte	2,2%	1,9%	1,8%
5. A cincea mie de cuvinte	1,3%	1,3%	1,2%
Total: primele cinci mii de cuvinte	93,5%	96,0%	92,5%

Din tabel reiese importanța pe care o are în exprimare prima mie de cuvinte selecționate după criteriul frecvenței. Sesizarea de către pedagogi a importanței analizei statistice a textelor a dus la alcătuirea unui mare număr de „vocabulare de bază" sau „liste de frecvență" **.

Nu este suficientă însă numai alcătuirea unor astfel de vocabulare minime. Este necesar ca autorii de manuale să fie obligați să țină cont de ele, să includă în manuale în primul rînd lexicul selecționat pentru clasa respectivă, acordîndu-li-se, bineînțeles, dreptul de a folosi în plus un procentaj de 15—25%

** O bibliografie a listelor de frecvență, vezi la Duncan Harkin, *The History of Word counts*, Babel (III), 1957, p. 3.

* Mai amănunțit a se vedea: E. Novicicov, *Problema vocabularului minim în predarea limbilor străine*. Culegere de studii, București, 1961.

cuvinte nespecificate în vocabularul minim. În plus, numărul de elemente lexicale noi trebuie să scadă de la o clasă la alta pentru a permite reluarea, în contexte noi, a tuturor cuvintelor prevăzute pentru însușirea activă. Ținînd cont și de greutatea specifică a gramaticii pentru fiecare clasă, considerăm că în raport cu cele 3 ore care i se acordă limbii străine prin planul de învățămînt, repartizarea cantitativă a lexicului pe clase ar putea fi, aproximativ, următoarea: clasa a V-a.....225 cuvinte; clasa a VI-a.....175 cuvinte; clasa a VII-a.....150 cuvinte; clasa a VIII-a.....150 cuvinte. În total 700 de cuvinte. S-ar putea susține că este prea puțin. Sondajele efectuate au arătat însă că elevii sînt departe de a poseda un astfel de volum de cuvinte în condițiile de pînă acum. Nu este întîmplătoare afirmația multor cadre cu experiență: „Mai puțin, dar mai bine știut!" De altfel, studiile întreprinse arată că un volum de 700 de cuvinte permite înțelegerea și comunicarea la nivelul povestirilor pentru elevii de vîrstă școlară.

Selecționat după criterii științifice, un vocabular de cca. 700—800 de cuvinte ar putea asigura — avînd formate priceperile și deprinderile de exprimare — comunicarea în limba studiată, la nivelul menționat mai sus *.

Dar selecționarea materialului de limbă nu se reduce la lexic, ci se impune o nouă viziune și asupra gramaticii. În acest sens, mai ales în ultimii ani, tot mai mult teren cîștigă ideea însușirii unor modele structurale (construcții-tip). Exersarea acestor construcții, pînă la treapta de folosire instantanee a lor în exprimare, elimină — sau cel puțin slăbește — caracterul de conștientizare pe care-l are exprimarea în limba străină a persoanei care a învățat prea multă gramatică: în primul caz, atenția vorbitorului se va concentra asupra conținutului de idei, în cel de-al doilea, asupra corectitudinii formei de exprimare, folosind un întreg ansamblu de raționamente, ceea ce întîrzie formularea ideilor sau o împiedică în întregime. Cu alte cuvinte, este necesară o selecționare a celor mai des întîlnite modele structurale, în special în exprimarea orală, și sistematizarea lor după cerințele didacticii disciplinei noastre. Desigur că aceasta nu înseamnă eliminarea gramaticii din predarea limbilor străine. Gramatica își are locul ei, dar ansamblul de cunoștințe teoretice nu mai constituie punctul de plecare în formarea priceperilor și deprinderilor de exprimare. Ea poate însă interveni pentru a explica unele fenomene de limbă, pentru a lărgi sfera de aplicare a unui model însușit anterior. Bineînțeles că în ceea ce privește timpul acordat exercițiilor pentru însușirea fiecărui aspect al limbii, trebuie să se aibă în vedere specificul limbii respective. Astfel, timpul acordat formării deprinderilor articulatorii în limbile rusă și engleză se găsește în raport invers cu timpul acordat formării priceperilor și deprinderilor de însușire a modelelor structurale cu substantive precedate de prepoziții.

Aceasta în ceea ce privește selecționarea materialului de limbă pentru școala generală. Pentru liceu, programele noastre prevăd, în mod just, reluarea tematicii „uzuale" și introducerea unor segmente de istorie literară. Aici însă se ridică următoarele probleme:

a) Materialul de limbă prevăzut pentru însușirea în clasele V—VIII trebuie reluat — în contexte noi — și exersat pînă la folosirea lui spontană în procesul de comunicare. Acest lucru nu se

* M. West (*Language in Education*, 1929) constată — în urma unor cercetări experimentale pentru limba engleză — că 450 de cuvinte bine alese permit redarea primitivă a liniei principale a subiectului unor povești și a unor scurte povestiri, iar 750 de cuvinte sînt suficiente pentru redarea destul de amănunțită aproape a oricărei povești (povestiri).

poate face însă studiind biografii și fragmente din operele literare. Se impune și aici o strictă delimitare, dar nu formală. Dacă în clasele a IX-a și a X-a în afară de temele „uzuale" intervin doar unele elemente de cunoaștere a țării și poporului respectiv și deci prima tematică se poate oarecum îmbina cu cea de-a doua, în clasele a XI-a și a XII-a se impune o delimitare, o separare a temelor „uzuale" de tematică literară ; și aceasta nu numai formal în programă, ci și în manuale și în orar. Vom avea astfel, în aceste clase, atît ore pentru dezvoltarea exprimării orale și scrise, pe teme obișnuite de viață (tip : la restaurant, la gară, la poștă etc.), cît și ore de lectură literară în care se vor studia fragmente din operele scriitorilor reprezentativi. Am adăuga aici și necesitatea de a intensifica studierea diferitelor aspecte legate de viața și cultura poporului a cărui limbă se studiază.

b) Orientarea generală spre studierea literaturii în clasele mari face să treacă pe planul al doilea procesul de formare a deprinderilor de exprimare orală ; profesorul este silit la aceasta și de modul în care se concepe examinarea la „limba străină" în cadrul examenului de bacalaureat. În loc de a se examina în primul rînd priceperile și deprinderile elevului de a se exprima oral în legătură cu o temă oarecare, de a discuta pe marginea ei, de a face față unei situații obișnuite, acesta este obligat să-și pregătească (a se înțelege : să învețe pe de rost, de cele mai multe ori) rezumate din viața și activitatea scriitorilor reprezentativi, caracterizarea operelor sau a unor personaje. Și nu o dată examinatorii au fost uimiți de modul excepțional de prezentare la lucrarea scrisă a unei astfel de caracterizări, în schimb candidatul nu putea susține nici cea mai simplă conversație pe tema „Familia mea".

c) Lectura elevilor se rezumă la textele manualului, ceea ce este desigur insuficient pentru a face cunoștință cu specificul național al poporului a cărui limbă se studiază. Se încearcă remedierea acestui neajuns prin adăugarea în manuale a unei părți de „Lecturi facultative" — cîteva poezioare, un cîntec, cîteva fragmente literare. Dar și aceasta este prea puțin. Se impune, după părerea noastră, introducerea *obligativității de a citi în afara orelor de clasă* un anumit număr de pagini în limba străină. Pentru aceasta, pe lîngă volumele deja apărute, ar trebui editate culegeri pe clase, în care textele — la nivelul intereselor elevilor din clasa respectivă — să fie adaptate cît mai mult cu putință în raport cu cunoștințele, priceperile și deprinderile acestor elevi.

Organizarea unei lecturi obligatorii în afara clasei ar orienta activitatea independentă a elevilor în acest domeniu, ar mări interesul pentru învățarea limbilor străine și ar suplini într-o oarecare măsură lipsa mediului în care se vorbește limba în cauză.

B. **Problema manualelor** este una din cele mai spinoase în momentul de față. Dacă am avea un număr oarecare de lucrări editate sau de periodice care să permită o informare bogată a profesorilor, pedagogilor și psihologilor care se ocupă (sau s-ar ocupa) de predarea limbilor străine, manualele — în afara faptului că ar avea un nivel metodic mai ridicat — ar reflecta „o concepție", iar lipsurile lor ar putea fi văzute și suplinite datorită bunei pregătiri și unei largi informații de care ar dispune cadrele didactice. Avînd însă în vedere situația actuală, cînd posibilitățile de informare se reduc la cele cîteva articole pe care le pot publica „Revista de pedagogie" sau „Gazeta învățămîntului", și ținînd seama de faptul că metodicile predării diferitelor limbi străine — metodici apărute în ultimii ani în Editura didactică

și pedagogică — prin însăși natura lor nu pot dezbate problemele teoretice ale acestei discipline, manualul rămîne pentru profesor un material orientativ principal.

În acest caz, ar fi de dorit să existe cel puțin o anumită concepție comună care să stea la baza alcătuirii manualelor de limbi străine. Analizîndu-le însă, se poate ușor constata că o astfel de concepție nu există încă, nu numai la nivelul tuturor limbilor moderne, dar nici măcar pentru toate clasele la care se predă o anumită limbă. Desigur că alcătuirea unui manual de limbă străină prezintă dificultăți foarte mari. Acest lucru însă nu îi poate absolvi pe autori de lipsa unei concepții precis conturate, a cărei concretizare în manual să răspundă la toate problemele pe care le ridică procesul de instruire în școală. În momentul de față, considerăm că ar fi deosebit de util să se treacă la *discutarea problemelor teoretice ale elaborării manualelor* (structura manualului în ansamblu, structura lecției de manual, sistemul de exerciții etc.), discuție care ar contribui la orientarea atît a autorilor de manuale, cît și a profesorilor care predau în școală.

C. Strîns legată de problema manualelor este și cea a **materialelor auxiliare pentru elevi.** Și aici se constată că mai sînt multe de făcut. Considerăm că se impune realizarea unor „seturi" de material didactic pe clase și limbi (tabele, planșe, imprimări pe bandă, diapozitive, plăci), pe care să le aibă la îndemînă fiecare profesor.

D. **Alte posibilități de stimulare a studiului limbilor străine.** Sprijinul pe care statul îl acordă școlii, prin însuși modul de organizare a vieții și activității tuturor cetățenilor noștri, oferă și în acest domeniu numeroase posibilități care așteaptă să fie fructificate. Astfel, s-ar putea organiza, în timpul vacanțelor, *excursii ale elevilor* în țările a căror limbă o studiază, *tabere de elevi* — în desfășurarea întregii activități folosindu-se numai o limbă străină — *olimpiade*, așa cum sînt cele de matematică și fizică, *emisiuni la radio și televiziune* etc.

E. Nu mai puțin importante sînt măsurile care trebuie luate pentru **ridicarea nivelului profesorilor,** în special în ceea ce privește exprimarea orală în limba pe care o predau și în orientarea metodică a predării. Pregătirea profesorilor începe, bineînțeles, încă de la primele ore de curs din învățămîntul superior. Și dacă în ceea ce privește însușirea practică a limbii lucrurile se prezintă în general mulțumitor — deși și aici se pot aduce îmbunătățiri serioase —, în direcția pregătirii pedagogice lucrurile nu stau atît de bine. În afara faptului că pregătirea pedagogică reprezintă o „anexă" a pregătirii generale a studenților, în cele mai multe cazuri nici nu poate fi vorba de o pregătire psiho-pedagogică specială, pe problemele legate de viitoarea activitate a studentului. Astfel, nu există cursuri speciale de psihologie a însușirii limbilor străine (și cu atît mai puțin a unei anumite limbi!), de istorie a predării limbii străine, de evoluție a ideilor metodice etc., elemente care i-ar crea viitorului profesor un orizont științific mult mai vast. De altfel, despre modul în care este privită pregătirea pedagogică a profesorilor vorbește elocvent și alegerea temelor pentru lucrările de diplomă: majoritatea lor covîrșitoare abordează probleme de stilistică, istorie literară, aspecte teoretice ale limbii etc.

Contactul cu profesorii de diferite limbi străine ne-a permis să constatăm, în primul rînd, posibilitățile reduse de informare pe care le au la dispoziție.

F. În ceea ce privește **limbile străine studiate,** considerăm ca relativ satisfăcătoare situația actuală, în care elevul poate alege una din cele trei limbi — engleza, franceza, rusa — în școala de cultură generală și continuă studierea ei în școala medie, plus a încă uneia din celelalte două, de fapt trei, deoarece „în competiție" intră și limba germană. Totuși, se pare că nu există suficiente justificări pentru „împingerea" limbii germane spre ciclul mediu.

De altfel ni se pare oportun să se studieze mai amănunțit problema limbilor străine predate în școală. Astfel, dacă studierea limbilor de circulație mondială este pe deplin justificată, nu mai puțin necesară ne apare studierea într-un oarecare număr de școli a limbilor vorbite în țările vecine: polona, ceha, bulgara etc. (bineînțeles acestea ar intra în grupa celei de-a doua limbi străine). În sfîrșit, nu mai puțin important, în aceeași ordine de idei, ne apare introducerea limbii spaniole și a limbii italiene, cel puțin într-un număr limitat de școli.

Pe de altă parte, stabilirea limbilor străine ar trebui să se facă după specificul școlilor respective; dacă în liceele teoretice limbile menționate mai sus au aceeași pondere, nu același lucru se poate spune atunci cînd este vorba despre școlile de muzică (în care este necesară în special italiana), despre școlile tehnice și liceele de specialitate în care sînt necesare în special germana și rusa etc.

Despre avantajele însușirii limbilor străine la o vîrstă mică nu mai este cazul să vorbim. Ministerul Învățămîntului a organizat, începînd cu anul școlar 1966—1967, predarea unor limbi străine începînd cu clasa a III-a, la mai multe școli din București, Iași, Cluj. Această acțiune merită să fie salutată, iar organele de resort trebuie să fie sprijinite pentru a organiza predarea limbilor străine încă din grădinițele de copii, la cererea și cu aportul material al părinților, așa cum se practică în multe alte țări.

Adăugînd la cele spuse mai sus necesitatea de a fi mult mai receptivi față de modalitățile noi de instruire (instruire programată, folosirea mijloacelor audio-vizuale etc.), încheiem această succintă trecere în revistă a unora dintre problemele principale pe care le ridică predarea limbilor străine, sperînd că materialul de față va trezi interesul tuturor specialiștilor din acest domeniu și va provoca o discuție mai largă, utilă progresului învățămîntului românesc.

Conf. dr. MARIA DUMITRESCU
Institutul de limbi și literaturi străine

Jocul și raporturile ce se creează între copiii preșcolari*

Contactul social cu adulții (maturii) provoacă în conștiința copiilor emoții și interese și ei năzuiesc să reproducă acțiunile și raporturile pe care le observă că există între maturi. De aceea, jocurile copiilor de vîrstă preșcolară sînt expresia necesității, ce se dezvoltă la copii de a avea relații asemănătoare cu acelea pe care le au adulții, a dorinței lor de a participa la activitatea celor din jurul lor.

* Articol scris pentru „Revista de pedagogie".

Din cauza particularităților psiho-fizice limitate, copiii pot reproduce în jocuri doar anumite acțiuni și relații caracteristice adulților. Observarea atentă și analiza procesului jocurilor ne arată că între copii se creează, pe de o parte, raporturi rezultate din jocurile lor, iar pe de altă parte, raporturi reale.

Delimitarea raporturilor decurgînd din rolurile executate de copii în timpul jocurilor lor de cele reale este posibilă și necesară pentru fiecare educatoare. Mai mult decît atît, fiecare educatoare trebuie să-și propună drept sarcină specială pedagogică, conectarea relațiilor sociale reflectate și a celor reale din procesul jocurilor copiilor. Dezvoltarea de raporturi încărcate de mesaj etic și psihologic complex va stabili acel contact social, care duce la constituirea unui colectiv de copii armonios, colectiv ce evoluează în condiții optime. În acest caz, activitatea ludică primește funcții educative profunde.

Desigur, dintre raporturile ce derivă din subiectul jocului și raporturile reale aceste din urmă prezintă o mai mare importanță pentru activitatea concretă educativă. Ele pot fi însă ascunse sau exprimate eliptic în timpul jocului. Totuși, raporturile reale *se manifestă* în următoarele cazuri:

1. Cînd copiii împart rolurile, deoarece atunci ei se comportă unii față de alții nu ca personaje ale jocului, ci ca membri ai colectivului, ca prieteni de aceeași vîrstă; prin urmare, în acest moment noi observăm raporturi reale între copiii respectivi.

2. În cursul jocului, chiar în etapele de cea mai deplină dezvoltare a raporturilor decurgînd din rolurile pe care copiii le execută, fiecare în parte, există momente de părăsire a rolurilor și de intrare în raporturi reale cu alți copii. Părăsirea rolului și revenirea copilului la „normal", la ceea ce el este în realitate, are loc atunci cînd el face observații altor copii. Observațiile pot să se raporteze atît la necesitatea schimbării comportării în cadrul rolului ce se execută, cît și la schimbarea comportării reale a unui alt copil. În aceste cazuri se vede clar că raporturile reale controlează comportarea specifică rolului ce se execută.

Părăsirea pentru un scurt timp a rolului și intrarea în raporturi reale are loc și atunci cînd copiii modifică rolurile lor și trec la tratative suplimentare în această privință.

3. Deseori, comportarea impusă de rolul respectiv intră în conflict cu dorința directă, nemijlocită a copilului — și chiar cu comportarea reală a copilului. E vorba de cazurile cînd copilul nu mai vrea să continue raporturile impuse de rol, fie din cauză că rolul nu i se mai pare interesant, fie pentru că nu mai știe cum să se descurce în cadrul lui, ori pentru că e în dezacord cu ce i se cere. Contradicția dintre comportarea prevăzută în rolul respectiv și dorința directă a copilului devine una din forțele motrice, care duc la perfecționarea comportării lui. În acest conflict, în unele cazuri, copilul înăbușe dorința nemijlocită (de exemplu, în rolul unei mame, el își lasă „copilul" în grădinița de copii, cu toate că se lipsește de păpușa lui îndrăgită), iar în alte cazuri nu se comportă așa cum se cere în rolul respectiv și se călăuzește de dorința sa. Însă, educatoarele cu experiență știu că dorințele nemijlocite învinge mai des comportarea cerută de rolul respectiv în grupele mici, sau la copiii din grupele mari a căror conștiință socială a rămas în urmă în comparație cu nivelul grupei. Aceasta nu înseamnă că copilul din grupa mare, care are o conștiință socială dezvoltată pentru vîrsta lui, înăbușe în toate cazurile dorințele sale nemijlocite.

Să vedem în ce constă importanța raporturilor reale, care se creează în legătură cu jocurile pentru dezvoltarea conduitei sociale a copiilor.

1. Pe cînd în spatele raporturilor ce se creează pe baza conținutului jocului se poate ascunde o comportare opusă a copiilor, raporturile reale caracterizează chipul adevărat al comportării fiecărui copil. Copilul poate să execute cu succes roluri pozitive și această comportare influențează mai direct educația morală a copilului. Totuși, fenomenul acesta se produce relativ mai lent decît influența pe care o au raporturile reale asupra copiilor în legătură cu jocurile.

2. Colectivul de copii se creează mai ales pe baza raporturilor reale ce se stabilesc între copii și mai puțin pe baza raporturilor izvorîte în timpul jocurilor. Prin urmare, considerînd colectivul ca școală de exerciții continue de comportare socială și colectivă, este necesar să se acționeze astfel ca raporturile reale în procesul jocurilor să se înnobileze mereu, *să devină obiect principal al educației și al perfecționării.* În această privință, jocurile în care copiii execută anumite roluri oferă cele mai mari posibilități. „Didactizarea" și reglementarea extremă a jocurilor, exclud stabilirea spontană a raporturilor reale și înlătură prioritatea lor față de celelalte feluri de relații în formarea unui colectiv.

3. Organizarea și îndrumarea justă a raporturilor reale creează condiții pentru înlăturarea unor forme de predare declarativă a normelor morale de conduită. Se știe că moralizarea verbală, nu este convingătoare pentru copii, efecte mai bune obținîndu-se cînd aceasta se înlocuiește prin opinia colectivă, *care condamnă manifestările negative ale copiilor cu o comportare necorespunzătoare.* Educarea prin joc a raporturilor reale prezintă multe avantaje pedagogice.

Pentru ca să înțelegem just importanța raporturilor reale, este necesar să lămurim în ce interdependență se află ele cu raporturile ce se creează în timpul jocului, cu subiectul, cu structura și cu tema jocului. În primul rînd, se cuvine să stabilim ce relații există între raporturile reale și cele izvorîte din jocuri. Cerința de unitate a acestor relații se asigură de educatoare atît în procesul discuțiilor privind rolurile jocurilor pe care și le aleg copiii, cît și în legătură cu tema jocurilor. Raporturile reale pot fi neutralizate de raporturile izvorîte din rolurile respective. Dacă, de exemplu, un joc cu roluri avînd la bază un anumit subiect este reglementat în mod riguros de educatoare, copiii nu ies din rolurile lor ca să discute ceva în mod suplimentar cu privire la cele ce au de făcut, nu stabilesc reguli, nu-și fac observații reciproce. În aceste cazuri, raporturile reale rămîn ascunse, ele se situează în „spatele" raporturilor decurgînd din rolurile ce se execută de copii. Deoarece ele rămîn ascunse, educatoarea n-are posibilitatea să le studieze, să le călăuzească, să le perfecționeze.

Cînd copilul părăsește rolul său, ca să facă o observație altuia, cauza manifestării acestei atitudini reale este mai totdeauna o încălcare a comportării prevăzute de rolul respectiv. Tocmai de aceea, putem denumi aceste raporturi ca „raporturi reale" în cadrul raporturilor dictate de aspectele multilaterale ale jocului.

Raporturile reale prilejuite de jocuri sînt în concordanță cu conținutul jocului. Conținutul complex și bogat provoacă raporturi complexe, care nu pot *fi create în afară de joc.*

Conținutul normelor de comportare în procesul jocurilor constituie o precon-

pare permanentă a educatoarei, deoarece acesta influențează în permanență conduita copiilor. În această privință, un anumit loc ocupă *observațiile* și *instruirea* în grădinița de copii.

Raporturile reale se află în legătură strînsă cu regulile jocului. Cunoașterea regulilor jocului permite copiilor să-și lămurească mai ușor esența și necesitatea unei anumite norme de comportare, deoarece concretizează cerințele de a acționa într-un anumit fel. Raporturile reale se află într-o dependență reciprocă cu tema jocului. Cu cît tema jocului este mai clară, cu atît mai just se stabilesc raporturile reale cu cele izvorîte din jocurile cu roluri ale copiilor. Cu cît tema jocului este mai neclară pentru copii, cu atît relațiile din roluri sînt mai lipsite de naturalețe, nu-i antrenează pe copii.

Din recunoașterea rolului hotărîtor al raporturilor reale în procesul jocului și importanței lor pentru înjghebarea unui colectiv activ în cadrul jocurilor decurg și unele particularități ale îndrumării pedagogice a jocurilor. O conducere directă și exagerat centralizată a jocurilor duce la formarea unor grupuri „disciplinate" de copii, care pot manifesta o conduită pozitivă, însă lipsită de spirit de inițiativă. În aceste cazuri totul se execută din obligație față de educatoare, întrucît ea este aceea care încurajează, răsplătește, dojenește etc. O astfel de conducere pedagogică, prin forța lucrurilor, duce adesea la o dualitate dăunătoare în comportarea copiilor. Din cauza greșelilor de această natură (admise pe alte trepte școlare, la tineret — la băieți și la fete), pot fi observate multe cazuri de comportare dublă. Condamnarea acestei practici în conducerea pedagogică a jocurilor a determinat o parte dintre educatoare să cadă în altă greșeală, manifestată prin aceea că se acordă o autonomie completă grupului de joc. O astfel de situație este de asemenea dăunătoare, deoarece, în astfel de cazuri, raporturile între copii se stabilesc în mod întîmplător și se creează posibilitatea pentru copiii cu spirit de dominație să dea orientare greșită raporturilor dintre participanții la joc. Autonomia grupului de jocuri nu duce întotdeauna la constituirea colectivului. Pedagogia preșcolară s-a situat tot mai mult pe pozițiile metodelor stabilite de Makarenko și de Krupskaia fiind îmbinarea iscusită a unei conduceri pedagogice directe și indirecte (prin colective de copii).

În condițiile specifice ale grădiniței de copii, aceasta înseamnă a se acorda libertate de acțiune grupului de joc, ceea ce nu exclude îndrumarea educatoarei; această metodă este mai dificilă, ce-i drept, dar neîndoios mai eficientă. Eforturile principale ale educatoarei vor fi făcute în sensul transformării grupului de joc într-un colectiv în care să se tindă la o integrare socială deplină a fiecărui copil. Educatoarea va realiza această sarcină, dacă își va da seama în mod just de raporturile reale ale copiilor și de interdependența lor cu tema, cu subiectul, cu conținutul și cu regulile jocului. Ceva mai mult, educatoarea va căuta să îmbogățească zilnic în mod creator conținutul jocului în desfășurare, creînd (proiectînd) situații pedagogice deosebite, care, în funcție de vîrstă, cer o cît mai completă manifestare a spiritului social și a atitudinilor sociale. Din observațiile noastre, reiese că, adesea, copiii din grupa mare se pot juca „de-a autobuzul" trei zile în mod consecutiv. Pentru ca jocul să nu ajungă la saturație, în cursul celei de-a doua zi educatoarea a luat o păpușe și a așezat-o împreună cu celelalte „mame" în autobuz, comunicînd conducătoarei și călătorilor că drumul înaintea lor este înzăpezit. În cea de-a treia și ultima zi, în cadrul rolului, educatoarea a comunicat că în autobuz se află o femeie bătrînă pentru care nu se găsește loc. În

amîndouă cazurile, educatoarea a complicat subiectul jocului, introducînd unele episoade noi, care puneau copiilor în față necesitatea de a aplica anumite reguli de comportare civilizată (morală).

Se ridică întrebarea: ce comportare vor avea copiii în cadrul rolurilor pe care le au de executat și ce raporturi reale se vor crea? Ce apreciere trebuie dată acestor raporturi? Aceasta a constituit o importantă sarcină pedagogică a educatoarei, care a creat în mod special în procesul jocului anumite situații, în vederea manifestării spiritului social și de colectivism la copii. *.

Toate acestea cer ca educatoarea să se gîndească *mai bine asupra locului ei* în procesul jocului. Ea nu trebuie să impună o anumită temă pentru un joc în care copiii execută diferite roluri. În cursul unor jocuri didactice, ea intervine și creează mai mari posibilități pentru autoorganizarea copiilor. În procesul ajungerii la înțelegere și al împărțirii rolurilor, educatoarea va participa dîndu-și părerea, și nu în calitate de conducător.

În cursul jocului, educatoarea va aprecia în mod just, cînd este necesar să mențină iluzia de joc și cînd trebuie să intervină, introducînd un anumit rol și (cazuri rare) să scoată pe unii copii sau chiar grupuri întregi din anumite situații de joc. Educatoarea este datoare, de asemenea, să chibzuiască bine cum să conducă jocul, urmînd ca în unele cazuri concrete să dea preponderență raporturilor reale sau celor izvorîte din jocuri. Dacă jocul durează mai mult de una-două zile și raporturile izvorînd din executarea rolurilor s-au stabilit bine, centrul aprecierii va trebui să cadă asupra raporturilor reale. Dacă jocul se execută pentru prima dată, accentul va cădea asupra raporturilor izvorîte din roluri.

În literatura pedagogică domină părerea că în afara comportării în cadrul rolurilor toate raporturile dintre copii sînt reale, urmînd ca noțiunea „reale" să se determine față de noțiunea de cele „izvorîte din roluri". Această teză poate fi ilustrată astfel:

(„A") *nu* este A. În această relație, „A" reprezintă raporturile copiilor izvorîte din roluri, iar „*nu* A" reprezintă raporturile reale. Ca indiciu al împărțirii se ia criteriul: ori acționează copilul în cadrul rolului, ori în afara rolului. Observațiile îndelungate făcute de noi ne permit să afirmăm că această împărțire nu este exactă. De ce? Pentru că ea admite că atunci cînd copiii învață, cînd se spală, mănîncă, se îmbracă sau cînd participă la un joc didactic, se află între ei numai în raporturi reale, ceea ce nu corespunde realității. Comportarea și raporturile reciproce ale copiilor, în momentele sus indicate, sînt reglementate de prezența și de îndrumările educatoarei și nu exprimă nivelul real al conștiinței sociale a copiilor, adică nu au în substrat o comportare neinfluențată de prezența adultului. Prin urmare, raporturile reale caracterizează pe copil așa cum este el. (Se referă la rezultatele pe care le-am atins în formarea comportării lui). Această interpretare a raporturilor reale poate să obțină următoarea expresie: A raporturi reale: *nu* A = raporturi în roluri și raporturi dependente de vîrsta copiilor. În acest sens, rezultatul final al muncii educative a tuturor treptelor școlare poate fi prezentat ca reprezentînd tendința de egalare A = *nu* A, ceea ce va însemna formarea (elaborarea) unei comportări unice, integrate complex ca expresie exterioară a personalității umane integre, în care s-a

---

* Acest procedeu este rezultatul cercetărilor mele personale și este însușit de către Ministerul Învățămîntului. (Autorul).

învins prin educație dualitatea, despre care s-a vorbit mai sus.

Din analiza făcută rezultă că în celelalte feluri de jocuri în cadrul instruirii, în activitatea de toate zilele și în cadrul muncii, copiii manifestă de asemenea, raporturi reale, însă ele sînt ascunse (mascate) fie în spatele regulilor comunicate în prealabil de educatoare, fie în spatele îndrumării centralizate a educatoarei. În jocurile tematice cu roluri, copiii înșiși stabilesc regulile jocului și pentru a ajunge la un acord ei duc discuții în cadrul jocului proiectat, în mod suplimentar, precizează regulile, corectează comportarea ce decurge din rolurile tovarășilor lor. Toate acestea permit educatoarei să deosebească raporturile reale de cele ce se creează în cadrul rolurilor.

Cu totul altfel se prezintă problema cu celelalte feluri de jocuri. În jocurile de mișcare, de pildă, se aplică anumite reguli de mai multe ori și în felul acesta se ajunge la fixarea lor. Executarea lor este controlată de educatoare. Aceasta nu constituie defectul acestui fel de jocuri, ci particularitatea sa specifică. Din cauza acestui specific, copiii nu duc discuții preliminare, nici suplimentare, iar controlul aparține educatoarei. Astfel, raporturile reale ale copiilor sînt ascunse în spatele celor din cadrul rolurilor, în spatele unor reguli bine fixate, unei conduceri directe efectuate de educatoare.

Independent de aceasta, jocurile cu regulă ascund posibilitățile de manifestare a unor raporturi reale și de formare a opiniei colectivului. Aproape în fiecare joc, în ciuda regulilor stabilite, copiii fac observații reciproce, se plîng educatoarei, ceea ce reprezintă concretizarea raporturilor reale. Însă, se creează cele mai bune condiții pentru manifestarea raporturilor reale atunci cînd în cadrul jocurilor de mișcare se dă posibilitatea copiilor de a se autoorganiza. Cînd copiii înșiși organizează jocul de mișcare, se creează cele mai bune posibilități pentru manifestarea opiniei colectivului de copii.

Față de importanța indicată mai sus, autoorganizarea trebuie să-și găsească un loc mai mare în realizarea jocurilor de mișcare; să nu uităm însă că posibilitățile autoorganizării depind de vîrsta participanților grupului, de caracterul jocurilor, de gradul de însușire și de dezvoltare a „sociabilității" copiilor.

Raporturile reale pot fi descoperite și îndrumate și în alte activități ale copiilor. De pildă, cînd copii așteaptă rîndul la spălat, cînd mănîncă, cînd strîng jucăriile, cînd se îmbracă pentru plimbare, ei se ajută reciproc, își fac observații unii altora, se supun copiilor de serviciu, se adresează unii altora etc. În cazurile enumerate, raporturile reale deseori sînt ascunse în spatele comportării cerute de educatoare, însă ochiul atent poate să le delimiteze și să găsească forme de apreciere, de stimulare, de dezaprobare sau de demonstrare repetată, pentru întărirea și educarea unor raporturi juste.

PETAR NICOLOV
directorul Institutului pedagogic
Orașul Russe — Republica Populară
Bulgaria

Aspecte noi privind dezvoltarea învățămîntului românesc în secolele XVII—XIX*

Institutul de științe pedagogice a scos al doilea volum *Din istoria pedagogiei românești*. Studiile cuprinse în acest volum prezintă interes atît pentru specialiști (pedagogi, istorici, istorici ai literaturii) cît și pentru mase mai largi de cititori care vor să cunoască viața culturală a României în secolele XVII—XIX.

Volumul al II-lea *Din istoria pedagogiei românești* cuprinde trei secțiuni. Secțiunea întîi, *Din istoria pedagogiei românești*, se începe cu studiul *Idei și funcții educative în folclorul românesc* (mai potrivit ni s-ar părea „*idei pedagogice și funcții*...."). Autorul, Ovidiu Papadima, pornește de la teza de principiu că proverbele și zicătorile reprezintă „cea mai complexă oglindire a felului cum vede poporul nostru rolul educației și problemele pedagogice" (p. 21). Trecînd la analiza folclorului, în studiu se ilustrează, mai ales cu ajutorul proverbelor, unele probleme fundamentale ale pedagogiei.

Problema care se află în centrul atenției este funcția instructivă (gnoseologică) și educativă a folclorului, apreciat pe bună dreptate, că „a fost principala mare școală care a format masele în trecut" (p. 27).

În timp ce autorul consideră că funcția educativă a folclorului este *permanent actuală*, în concepția lui își face loc ideea, credem greșită, că „funcția pedagogică" (a folclorului)... „încetează în mod firesc" (p. 28), pentru că, se motivează, „folclorul nu mai poate să țină astăzi la noi locul științei în mase" (vezi p. 28, alineatul al doilea de jos). Credem că se confundă aici două noțiuni distincte: (1) funcția gnoseologică (instructivă) cu (2) funcția pedagogică a folclorului.

Desigur, folclorul nu poate înlocui știința. Cu aceasta sîntem de acord. Admitem însă, împreună cu autorul, că folclorul reprezintă „*concretizări* ale înțelepciunii populare"; admitem mai departe că folclorul este „expresia directă și concentrată a experienței milenare de viață a maselor și a concepției lor despre lume" (p. 21). Dacă este așa, adică dacă folclorul reprezintă o *generalizare* a experienței de viață (și așa este), înseamnă că nici știința nu poate ține niciodată locul folclorului. În formă specifică, deci, folclorul are o funcție *gnoseologică* (instructivă) și și-o va păstra neîncetat.

Se ilustrează bogat, în studiu, funcția educativă a folclorului și se conchide că ea „rămîne (...) permanent vie" (p.

---

* *Din istoria pedagogiei românești* vol. II, culegere de studii, sub red. Ilie Popescu-Teiușan, Editura didactică și pedagogică, București, 1966, 243 p.

28). Folclorul *n-ar putea* să aibă funcție educativă, dacă ar fi lipsit de funcția lui instructivă (gnoseologică). Cum se știe, cele două funcții acționează concomitent și reciproc — punctul de unire constituindu-l instrucția.

În sfîrșit, funcția pedagogică a folclorului devine posibilă tot prin intermediul funcției lui gnoseologice și se mențin mereu nedespărțite. Prin urmare, toate cele 3 funcții ale folclorului au caracter de permanență.

În al doilea studiu, *Idei despre educație și învățămînt în „Cărțile populare" românești* (autor Dan Simonescu), se susține că ideile pedagogice cuprinse în cărțile populare exprimă generalizat practica educativă a poporului român atît referitoare la creșterea copiilor, cît și la perfecționarea adulților. După cum se știe, cărțile populare au un caracter exotic și, deci, originar ele nu oglindesc realități românești; ca urmare nu pot fi considerate ca izvor al pedagogiei românești. Autorul studiului se pare că a căutat să prevină pe cititor cînd susține că deși „problemele pedagogice oglindite în cărțile populare cu caracter exotic, aparțin țărilor antice și medievale din Orient și Occident", totuși ele s-au altoit pe practica educativă autohtonă și prin „asimilarea creatoare a conținutului" lor, s-au „încorporat, cu timpul, în gîndirea pedagogică proprie a poporului român" (p. 57).

Desigur, fenomenul asimilării și adaptării la condițiile specifice de viață ale poporului român este deplin firesc. Însemnătatea cărților populare nu rezidă, însă, credem noi în funcția pedagogică (palid redată în conținutul lor), ci mai ales în funcția instructiv-educativă. Ni se pare că studiul în cauză nu are un loc prea potrivit într-o lucrare de istoria *pedagogiei.*

Al treilea studiu, elaborat de Gheorghe Cronț, *Ideile pedagogice ale societății feudale românești în monumentele de drept,* examinează pravilele sub aspect *pedagogic* și stabilește că, prin ele, ne aflăm în prezența a „ceea ce am putea numi *pedagogia socială* a bisericii și a statului" (p. 59), deoarece cuprind norme care reglementează viața familiei inclusiv educația copiilor, raporturile dintre indivizi și stat, raporturile dascălului față de „ucenicul" său etc.

Oricît ar încerca autorul să ne convingă, ne este greu să acceptăm că pravilele ar fi izvor al pedagogiei. Prin esența lor, normele cuprinse în pravile sînt norme de drept și, ca atare, învestite cu putere coercitivă (materială). Ele nu se pot confunda nici cu normele etice, nici cu normele pedagogice — dacă le putem numi așa — care au cu totul altă natură. Este drept că există — cum aprecia H. Spencer — o corespondență între caracterul normelor juridice și etice, cu reflex în pedagogie, adică există o concordanță între metodele de educație juridică și metodele de educație școlară. Aceasta nu ne permite însă să *pedagogizăm* monumentele de drept; cel mult putem să conchidem că și dreptul și pedagogia se alimentează din aceeași ideologie și reflectă atmosfera cultural-artistică, filozofică și științifică a epocii.

Secțiunea a doua — *Dezvoltarea învățămîntului în România în secolele XVII—XIX* — cuprinde cinci studii. Primul studiu îl datorăm cercetătorului Gh. Pîrnuță — *Contribuții la cunoașterea începuturilor învățămîntului sătesc din Țara Românească. (Secolele XVII—XIX).* Autorul dezvăluie un aspect aproape necunoscut al învățămîntului românesc — existența școlilor sătești în limba română încă din secolul al XVII-lea, adică mult înainte de atestarea lor oficială (1838). De fapt, pînă în secolul al XVII-lea inclusiv, nu se demonstrează direct existența școlilor la sate, ci numai existența știutorilor de carte, care au putut să învețe și la școlile de pe

lîngă mînăstiri, unde s-au organizat şi „secţii" în limba română.

Alături de analiza amănunţită, competentă şi convingătoare, în studiu ni se pare că îşi fac loc unele interpretări subiectiviste şi deducţii care rămîn suspendate în gol, neavînd sprijin în fapte (p. 76, alineatul I şi al II-lea, p. 77 alineatul întîi).

Studiul al doilea, *Învăţămîntul în Oltenia (secolul al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea)*, aparţine lui Ilie Popescu-Teleşan. Folosind cu pricepere materialul documentar, autorul înfăţişează tabloul veridic al învăţămîntului din Oltenia pe parcursul celor două secole. Atenţie deosebită se acordă însă şcolilor care au funcţionat în principalele oraşe ale provinciei, în primul rînd şcolii centrale din Craiova. Totodată, se urmăreşte biruinţa definitivă a limbii române şi crearea şcolilor naţionale.

Studiul al treilea, *Şcoli particulare în Moldova şi studiile în străinătate în perioada domniilor fanariote* (1714—1821), elaborat de N. C. Enescu, aduce lumină într-un sector puţin cunoscut al învăţămîntului românesc. Autorul înfăţişează într-o succesiune logică stringentă trei probleme: 1) condiţii istorice, 2) profesori şi şcoli particulare (la curţile domnitorilor şi ale boierilor) şi 3) studiile în străinătate. În acelaşi timp, se scoate în evidenţă valoarea contactului cu Apusul pentru dezvoltarea culturii româneşti în general, pentru „introducerea ştiinţei în circuitul culturii naţionale..." (p. 140) în special.

Studiul al patrulea, *Învăţămîntul românesc din Transilvania în secolul al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea*, aparţine cercetătorilor Ileana Bozac şi Pompiliu Teodor. Autorii realizează o valoroasă „schiţă preliminară a evoluţiei învăţămîntului românesc" (p. 143), atît a celui elementar cît şi a celui mediu, atît la oraşe cît şi la sate. Pe parcursul examinării problemelor, se acordă atenţie specială centrelor culturale ale românilor din epoca studiată (Braşovul şi Blajul) în care îşi au obîrşia intelectualitatea şi cultura românească.

Studiul aduce o contribuţie de preţ, mai cu seamă în legătură cu apariţia şi dezvoltarea şcolilor în regiunile miniere, precum şi pentru că sesizează aspecte noi, neîntîlnite în istoriografia de pînă acum.

În al cincilea studiu, *Tendinţe de orientare ştiinţifică în învăţămîntul din Transilvania în prima jumătate a secolului al XIX-lea*, autorii — V. Popeangă şi V. Ţîrcovnicu — printr-o analiză judicioasă a materialului, desprind direcţiile principale care reflectă orientarea realist-ştiinţifică şi practică a conţinutului învăţămîntului — ca rezultat al dezvoltării ştiinţei şi determinat de cerinţele vieţii economice şi politice a populaţiei româneşti.

Citind studiul în discuţie, ai impresia că autorii se lasă furaţi de conţinutul manualelor şi cărţilor de ştiinţă popularizată pe care îl înfăţişează pe larg. Ar fi fost interesant să se fi dezvăluit influenţele care au stimulat şi au dat un contur precis orientării ştiinţifice a învăţămîntului, pe fondul condiţiilor interne.

Privind în ansamblu secţiunea a treia, observăm că studiile care alcătuiesc conţinutul ei se situează pe planuri diferite — adică în loc să se examineze aceeaşi problemă pe fondul unei imagini a dezvoltării integrale a învăţămîntului, se abordează o problemă limitată, care se schimbă de la o provincie la alta, fapt ce nu permite să-ţi poţi face o idee clară şi precisă despre ceea ce a fost, de exemplu, şcoala sătească în toate provinciile locuite de români, în perioada studiată. Ne-am fi aşteptat, apoi, ca analiza competentă a învăţămîntului să fie însoţită de o examinare tot aşa de temeinică şi competentă a ideilor şi curentelor pedagogice cultivate de

dascălii pomeniți. Toate acestea ne dau temei să vorbim despre caracterul neunitar al secțiunii a doua.

Secțiunea a treia, *Monografii de școli*, cuprinde două studii. În primul studiu, *Schola Greca e Latina din Tîrgoviște* (1646—1651), profesorul Ștefan Bîrsănescu, pornind de la analiza factorilor sociali-economici, demonstrează caracterul obiectiv al înființării școlii. Pe baza unor documente certe, minuțios studiate și elocvent interpretate, profesorul ieșan lămurește problemele esențiale legate de școala din Tîrgoviște și prezintă date sumare, prețioase prin caracterul lor inedit, asupra vieții și activității directorului școlii — P. Ligaridi. Prin felul în care se rezolvă problemele puse în discuție, prezentul studiu constituie cu adevărat un model pentru cel ce vrea să alcătuiască o monografie școlară.

Al doilea studiu, *Școala din Goleștl* (1836), autor George Fotino, dezvăluie motivele care l-au determinat pe Dinicu Golescu să înființeze și să întrețină pe moșia sa o școală de grad mediu deschisă tuturor copiilor „de orice treaptă (socială) ar fi" (p. 229); se stabilesc apoi natura școlii, conținutul ei, manualele folosite, raporturile cu familiile elevilor, dascălii care au servit în ea, în primul rînd Aaron Florian (se dau date sumare asupra vieții și activității lui) ș. a.

Lucrarea de față examinează cu precădere dezvoltarea unor aspecte ale învățămîntului românesc începînd cu secolul al XVII-lea, pînă în primele decenii ale secolului al XIX-lea, în timp ce gîndirea pedagogică este aproape neglijată. De aceea, ni se pare că reflectă numai un adevăr parțial afirmația din studiul introductiv, că în volum se urmărește „...dezvoltarea școlii și a gîndirii pedagogice pe teritoriul țării noastre..." (p. 8, alineatul II). De aci, și titlul volumului ar fi fost mai potrivit. *Din istoria învățămîntului românesc*, pentru că noțiunea de „istoria pedagogiei", după cît știm, se referă *unitar* fie la dezvoltarea învățămîntului și a gîndirii pedagogice, fie numai la dezvoltarea gîndirii pedagogice.

Privind în ansamblu, studiile cuprinse în lucrarea pe care o discutăm, cu rezervele semnalate, se caracterizează printr-o documentare științifică amplă și multilaterală, prin analiza aprofundată și cu simț de răspundere a unui material bibliografic și de arhivă bogat și semnificativ, adesea inedit, printr-o interpretare corectă sub aspect științific și pedagogic, iar ca urmare, printr-o contribuție originală de mare preț, care aduce la lumină un aspect nou, esențial, al trecutului românesc, năzuința neîncetată a poporului spre cultură, spre progres.

TEODOR GAL

Psihologia socială și pedagogia*

Una din tendințele pregnante ale științelor contemporane este colaborarea lor tot mai strînsă în rezolvarea în comun a problemelor cu caracter complex, care prin însăși natura lor nu pot fi soluționate de fiecare știință în parte.

Această tendință se observă în special în științele sociale și umaniste, mai ales în problematica omului — ca *„om total"*, așa cum a remarcat K. Marx încă în scrierile din tinerețe — fără posibilitatea de a fi studiat științific, prin abordarea exclusivă a unor aspecte parțiale.

* M. Ralea, T. Herseni, *Introducere în psihologia socială*, Editura științifică, București, 1966.

Apar tot mai numeroase științe cu caracter inter sau multidisciplinar, cum sînt antropologia socială, psihofiziologia, sociologia economică etc. Una din științele de graniță dintre cele mai de actualitate este psihologia socială, care îmbină datele psihologiei cu ale sociologiei și altor științe sociale (etnologia, istoria socială, culturologia etc.) în cercetarea fenomenelor psihice în contextul lor social-istoric. De aceea, apariția unei lucrări de psihologie socială în țara noastră umple un gol de multă vreme resimțit. Ne referim la lucrarea intitulată modest *introducere în psihologia socială* a doi autori de specialitate, binecunoscuți cititorilor, *M. Ralea* și *T. Herseni.*

Cartea prezintă interes pentru psihologi,sociologi, etnologi, istorici, antropologi etc. și în egală măsură pentru pedagogi. În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm această lucrare mai ales din punctul de vedere al pedagogiei.

Ceea ce caracterizează progresele umanității față de natură este posibilitatea de a se transmite — prin tradiție și educație — experiența acumulată de generațiile din trecut, pe baza legilor obiective de dezvoltare a societății, în ultimă instanță a legilor de dezvoltare a bazei economice. De aceea nu există nici o știință socială sau umanistă care să nu abordeze în cercetările ei, într-un fel sau altul, aspecte ale fenomenului educativ.

Științele pedagogice au beneficiat și continuă să beneficieze, în afară de eforturile proprii, care sînt fără îndoială cele hotărîtoare, de rezultatele obținute de către celelalte științe, în măsura în care acestea se referă la aspecte privind preocupări de ordin educativ.

Între științele care dețin un rol deosebit de important în dezvoltarea pedagogiei ca știință este psihologia, mai ales prin ramurile ei ca: psihologia generală, psihologia copilului, psihologia pedagogică și psihologia socială. Aceasta din urmă are și ea un caracter complex, incluzînd în preocupările ei tot mai mult și probleme de psihologia socială a educației, fapt pentru care ea prezintă un interes crescînd și pentru pedagogie.

Autorii lucrării au dat o atenție deosebită problemelor de educație. Cum se arată la pag. 103, „Ceea ce deosebește pe un om dintr-o societate foarte înaintată de altul dintr-o societate foarte înapoiată nu este nici specia, nici rasa, nici tipul antropologic, nici mediul geografic, ci *educația* pe baza unei *culturi* evoluate, rezultat al acumulărilor transmise tradițional și sporite de fiecare generație în parte și al restructurării ei cu fiecare achiziție nouă". Aceasta constituie o ideie de bază, care este susținută pe larg în întreg cuprinsul cărții. „În situațiile sociale bine statornicite — arată autorii în altă parte — omul nu reacționează spontan, după inspirație proprie, așa cum procedează numai un „sălbatic", un om „lipsit de educație", ci așa cum se cere, cum se cade, cum se cuvine, cum trebuie, adică după modele social-culturale învățate, însușite de la comunitate. De aici și importanța crescîndă care se dă învățării..... (p. 291). Însăși definiția pe care o dau autorii psihologiei sociale cuprinde ca element de bază culturalizarea indivizilor prin instituțiile sociale.

Structura cărții — în afară de capitolul introductiv în care se enunță datele problemei — constă din trei părți: I. *Bazele marxiste ale psihologiei sociale*; II. *Poziții idealiste în psihologia socială*; III. *Probleme de bază ale psihologiei sociale.*

Așa cum se arată în capitolul I, există numeroase fenomene psiho-sociale care nu pot fi cercetate nici numai de psihologie, nici numai de sociologie, ci de către o știință de colaborare, care le îmbină pe amîndouă într-o nouă preocupare, care este psihologia socială.

Autorii își propun să demonstreze — pe baza unor analize istorice și epistemologice — necesitatea și posibilitatea unei astfel de științe de graniță care este psihologia socială. În cuprinsul lucrării, ei recurg la o amplă documentare de specialitate și la o strînsă argumentare în măsură să convingă pe cititori de justețea acestei teze. Considerăm ca un merit deosebit al cărții efortul autorilor de a preciza — pe temeiul unor analize ale textelor clasicilor — bazele marxiste ale psihologiei sociale. Sînt înfățișate pe larg elementele de psihologie social-istorică și cele de psihologia colectivităților și a culturii în operele lui Marx și Engels, ca și elemente de psihologie socială în operele lui Lenin.

Autorii reușesc să demonstreze atît întîietatea istorică a psihologiei sociale marxiste față de psihologia socială idealistă, cît și faptul că materialismul istoric constituie singura concepție și metodă ce trebuie să stea la baza fundamentării psihologiei sociale ca știință. Se dă o atenție deosebită dezbaterilor marxist-leniniste actuale despre psihologia socială de la noi și din alte țări socialiste, în spirit critic, constructiv.

În partea a doua se înfățișează pozițiile idealiste din domeniul psihologiei sociale, atît sub aspectul lor general, cît și sub aspectul concret al „sociopsihologiei" și al „psihosociologiei" în sens burghez, demonstrîndu-se punct cu punct imposibilitatea constituirii unei psihologii sociale științifice în această perspectivă.

În logica internă a cărții, partea întîi înfățișează ceea ce autorii consideră că este psihologia socială, iar partea a doua, ceea ce ea nu este. Cititorii au astfel posibilitatea să distingă precis pozițiile materialiste de cele idealiste și să treacă lămuriți la studierea *Problemelor de bază ale psihologiei sociale*, dezbătute în partea a treia a lucrării.

După cei doi autori, ca o concluzie obiectivă a dezvoltării istorice a psihologiei sociale pe plan mondial, problemele fundamentale ale acestei științe sînt: „psihologia relațiilor interpersonale, psihologia colectivităților și cea a culturii". Pentru științele pedagogice fiecare din aceste probleme — și în special psihologia culturii — prezintă un anumit interes de specialitate. Astfel, sînt semnalate în cadrul relațiilor interpersonale probleme ca: raportul dintre părinți și copii; dintre profesori și elevi etc. Pentru colectivități: clasele școlare; raporturile dintre familie și școală; dintre educație și mediul social; educație și națiune; dintre educație și tradiție; dintre învățămînt și societate.

În cadrul psihologiei culturii, autorii subliniază adevărul că psihologia individuală, mai ales în sens de psihologie generală, de „psihologie a speciei", este un fenomen natural, încorporat în structura nervoasă superioară. Plasticitatea creierului uman este foarte mare, ceea ce face din om o ființă educabilă în cel mai deplin înțeles al cuvîntului. Dimpotrivă, psihologia colectivă este un fenomen *cultural*, pentru că scapă de sub determinismul neurofiziologic *direct*, pentru a se dezvolta în funcție de istoria socială, în dependență cauzală de dezvoltarea societății, de legile de dezvoltare ale acesteia.

Psihologia socială a indivizilor nu vine dinlăuntru, nu este un *elaborat individual*, provenit din contactul structurii și posibilităților noastre psihice interioare cu lumea naturală și socială dinafară, ci un *elaborat social*, provenit din contactul structurii și posibilităților psihice colective cu lumea dinafară, avînd forme transmisibile, cu necesitate pe căi educative, de la o generație sau de la o colectivitate la alta. Formele psihice transmisibile sînt totdeauna un elaborat cultural, fiind legate cu necesitate de limbaj, de scrieri, de opere de artă și de alte elemente culturale prin care se răs-

pîndesc ideile, sentimentele, idealurile umane (p. 258—259).

Reiese că orice proces de umanizare, de realizare a posibilităților biopsihologice ale fiecărui nou-născut se realizează cu necesitate prin socializare și culturalizare, deci prin *educație*. Se poate desprinde de aici un argument științific incontestabil pentru importanța pedagogiei ca știință și necesitatea de a fi dezvoltată neîncetat, în funcție de cerințele și progresele societății și culturii.

În capitolul final sînt dezbătute probleme privind *Psihologia socială în România și perspectivele ei de dezvoltare*. După ce se trece în revistă aportul gîndirii românești la dezvoltarea psihologiei sociale — începînd cu cronicarii pînă în zilele noastre — sînt tratate problemele actuale de psihologie socială din țara noastră. Se subliniază în special „imensul efort de educare ideologică a maselor, făcut în socialism, parte esențială a făuririi *omului nou*", pentru a se preciza în continuare: „Conceptul de om nou, sau de om al societății socialiste desemnează rezultatul unui proces îndelungat de modelare a vieții psihospirituale a oamenilor societății socialiste, conform condițiilor obiective, după norme și profiluri elaborate în decenii de activitate eroică a clasei muncitoare luminată de ideile socialismului.... Acest concept are o importanță centrală... *Omul nou* — ca model, ca *normă* de educație, în etică, în psihologia socială etc. — nu este numai modul în care natura general umană se concretizează într-un anumit tip uman social-istoric. În afară de aceasta el este modul celei mai depline manifestări a acestei esențe general umane" (p. 314).

Luîndu-se ca bază documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. în același capitol final se stabilesc direcțiile principale ale cercetărilor de psihologie socială din țara noastră în viitor, ceea ce se numește în mod sugestiv „*psihologie socială prospectivă*. Dintre aceste direcții de un interes deosebit pentru științele pedagogice sînt cele care privesc psihologia culturii și psihologia socială a personalității. Se arată că o diviziune foarte importantă a psihologiei social-culturale o constituie psihologia socială școlară și — în sens mai larg — privind educația sub toate formele ei, *psihologia socială a educației*, preocupări care urmează să constituie obiectul unor cercetări ulterioare. Ca obiect al psihologiei sociale a personalității se consideră în special „apariția, dezvoltarea și evoluția *omului nou*, a omului în socialism și comunism, sub toate aspectele lui spirituale", cum se arată în continuare: „Fiecare orînduire socială, în condițiile specifice ale fiecărei țări și ale fiecărei epoci istorice, generează sau înlesnește apariția unui *anumit gen de om*, a unei anumite personalități umane... În același timp, ca un proces corelativ, apar și unele trăsături psihice colective, care nu caracterizează numai persoanele, ci și colectivitățile, de la cele mai mici pînă la întreaga națiune" (p. 325).

Se subliniază apoi cu drept cuvînt că sarcina principală a psihologiei sociale din țara noastră este să urmărească modul în care se formează oamenii noi, dacă răspund sau nu cerințelor sociale și culturale ale etapelor noastre de dezvoltare.

În această complexă problematică a formării personalității în cadrul edificării socialismului și comunismului, desigur că în afară de psihologia socială, de sociologie și de celelalte științe sociale umaniste cu caracter proiectiv, un rol de seamă îl are pedagogia. După părerea noastră, pentru rezolvarea integrală a acestor probleme sînt necesare cercetări multidisciplinare, după un plan unitar, în care pedagogii să colaboreze direct cu toți ceilalți specialiști intere-

saţi în acest domeniu. Aceasta este de fapt singura cale de a se studia „omul total", necesitate care are în zilele noastre — mai ales în socialism — o imensă importanţă nu numai teoretică, dar şi practică. Şi în acest sens considerăm că apariţia lucrării *Introducere în psihologia socială*, pe care am prezentat-o, aduce o contribuţie valoroasă la elucidarea unor probleme fundamentale pentru orientarea cercetătorilor privind problematica omului în ţara noastră.

Prof. dr. *PETRE BĂRBULESCU*

Contribuţii la istoria învăţămîntului din Transilvania (1775—1805)*

Deşi scurtă, epoca asupra căreia şi-a concentrat autoarea atenţia este una dintre cele mai importante, ba am putea spune hotărîtoare pentru dezvoltarea ulterioară a învăţămîntului din această provincie.

După cum consemnează însăşi autoarea eforturi pe această linie s-au mai făcut; s-a încercat şi o sinteză, toate soldîndu-se cu un bogat conţinut de inventar. Trebuie să recunoaştem însă că atît seria de monografii asupra diferitelor şcoli sau instituţii de învăţămînt, cît şi sinteza semnatarului acestor rînduri *(Istoria învăţămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800)* conţin multe şi mari lacune. Cele mai grave se referă tocmai la epoca supusă cercetării de faţă. De aceea, apariţia acestor *Contribuţii* poate fi considerată un eveniment cu rodnice consecinţe în istoria învăţămîntului şi, prin ea, în istoria culturii române transilvane. Deşi titlul se referă la învăţămîntul tuturor confesiunilor şi naţionalităţilor din Transilvania, lucrarea e dedicată mai mult organizării şi dezvoltării învăţămîntului românesc. Autoarea s-a servit de prezentarea învăţămîntului elementar de stat şi mediu al celorlalte naţionalităţi numai pentru situaţii comparative, pentru confruntarea datelor.

După ce se face o scurtă privire asupra condiţiilor istorice ale epocii, în care se analizează succint antecedentele în aria destul de îngustă a învăţămîntului, se trece la interpretarea măsurilor de ordin politic şi economic luate de Curtea din Viena care au impus, implicit, organizarea învăţămîntului pentru masele largi populare. Privite de pe poziţia materialismului istoric, dispoziţiile stăruitoare ale Vienei ţintind ridicarea maselor prin lumina cărţii, incluse în aşa-zisul *luminism*, capătă o altă interpretare. Dorinţa de luminare nu mai poate fi atribuită unei presupuse „generozităţi" a Mariei Tereza sau a lui Iosif al II-lea, ci pur şi simplu unor interese economice şi mai puţin politice.

Vast şi extrem de valoros, prin datele noi pe care le aduce, e capitolul *Învăţămîntul elementar*. Aci se fac referiri la începuturile de organizare etatistă, la măsuri de organizare a învăţămîntului elementar românesc, la fondul şcolilor naţionale, la reţeaua şcolară, la şcolarizare şi frecvenţă, la componenţa socială a populaţiei şcolare, la programe de învăţămînt, la manualele şcolare şi conţinutul învăţămîntului, la metode de predare, la începuturi de studiere psihopedagogică a elevilor, la primele cadre

* Lucia Protopopescu, *Contribuţii la istoria învăţămîntului din Transilvania* (1775—1805), Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1966.

didactice în învățămîntul de stat românesc și pregătirea învățătorilor, la conducere și control.

De o atenție deosebită se bucură și *Învățămîntul mediu* sau *gimnazial*, capitol în care autoarea supune unei minuțioase cercetări procesul instructiv-educativ de la gimnaziul din Blaj, primul *gimnaziu românesc*. După parcurgerea celor aproape 50 de pagini îți dai seama ce importanță a avut această oază culturală pentru neamul românesc din Ardeal într-o perioadă de mari frămîntări politice.

Ultimul capitol, de altfel de o egală valoare cu celelalte, e intitulat *Forme de învățămînt superior în Transilvania*, în care, după ce face un istoric al tuturor încercărilor de înjghebare a unui învățămînt superior, începînd cu colegiul iezuit din Cluj din 1851, autoarea amintește de învățămîntul din seminariile diecezane sau — pentru românii uniți — colegiile din Roma (De propaganda fide), Viena (Pazmaneul și Sf. Barbara) și, pentru scurtă vreme, Lemberg. În afară de seminarul diecezan cu o durată de patru ani, autoarea a identificat și o altă formă de învățămînt superior: așa-numitul *Curs filozofic* de doi ani, în terminologia vremii *Scholae altiores*, care inițiа în logică, metafizică și dreptul natural pe tinerii absolvenți ai celor cinci clase gimnaziale. Acest curs de filozofie (an I) îl preda Petru Maior în 1784.

Cartea se încheie cu un prețios material documentar cuprins în *Anexe*, urmat de un tabel bibliografic selectiv.

Pe lîngă cele arătate mai sus, considerăm necesare și unele observații.

— Autoarea vorbește (p. 23) de două legiferări școlare cu aplicabilitate în Transilvania, *Algemeine Schulordnung für die deutschen Normal und Trivialschulen in sämtlichen Kaisel Königl Erbländern* (1774) și *Norma Regia pro Scholis Magni Principatus Transylvaniae* etc. (1781). E bine să se știe că *Algemeine Schulordnung*... nu s-a aplicat decît în Austria; pentru Transilvania, Curtea de la Viena a emis decretul B, nr. 3028/775 în care se vorbește și despre școlile românești, în special de cele de la Blaj.

— *Școala de obște* din Blaj se transformă în 1781 *în școala principală*, ea mai numindu-se și școală de normă. Și nu pregătea pe viitorii învățători. Sarcina aceasta și-o luase Șincai prin deschiderea cursurilor de șase săptămîni, ținute pe lîngă școala de normă, candidații fiind obligați a asista la lecțiile învățătorilor de la această școală (vezi afirmația de la p. 47, al. 3).

— Ne surprinde faptul că și după lectura monografiei lui Octavian Bîrlea *Ex historia romena. Ioannes Bobb, episcopus Fogarasiensis* (Frankfurt am Main, 1964), care obligă pe oricare cercetător să-și revizuiască părerile asupra acestui ierarh urgisit, autoarea își însușește vechile puncte de vedere care au vehiculat și mai vehiculează — din păcate — în istoriile literare, deși tot d-sa recunoaște că I. Bob a stăruit mult la Curtea din Viena „pentru amplificarea învățămîntului românesc de stat și formarea intelectuală a clerului unit, pentru pregătirea unor preoți învățați și a unor *învățători destoinici*, imperative situate pe prim plan" (p. 48). Aceste intervenții revin și în anii următori. Ba, în 1785, I. Bob propune chiar un proiect de măsuri organizatorice foarte cuprinzătoare și bine gîndite. Corespondența existentă în arhivele Blajului ni-l relevă pe Bob ca un organ de control școlar extrem de vigilent și exigent. A mutat postul de „învățător de stat" (plătit din fondul școlar al guvernului) de la Cojocna la Sic, iar de-aici la Mărgău numai fiindcă dascălii și localnicii respectivi n-au acordat suficientă atenție școlii, „funcționînd cu puțini elevi și aceia slab pregătiți, încît n-au putut în-

tra în școlile Blajului". La fel va proceda și cu Dumbrăvenii (Ibașfalău), Sadu și Tg. Mureș.

Considerăm că s-au făcut și unele confuzii. De pildă, autoarea vorbește despre „instrucția elevilor școlii *elementare* din Blaj" (p. 91). Despre care școală e vorba? Căci școală cu această nomenclatură nu există în Blaj la acea dată (1783), iar școală românească, în genul fostei școli de obște, abia în 1785 anunța Bob într-o circulară că o va înființa în curînd.

De asemenea, socotim ca nerealiste interpretările de la p. 152, al. 2, 4 și nota 5, în legătură cu mutarea școlilor din Blaj, în alte centre germane. Nu putem împărtăși punctul de vedere că I. Bob „a recomandat transferarea acestor școli în alte localități", cînd a luptat dîrz și a făcut totul pentru menținerea lor, Acesta e de altfel și meritul său cel mai mare, din păcate încă necunoscut.

Ni se par rectificabile aserțiunile de la p. 168 și 169: învățătorii români de la cele 12 școli de stat unite, cît și cei de la cele opt ortodoxe susținute din fondul școlar al guvernului transilvan, pentru a fi confirmați în posturi trebuiau să se supună și unui examen în fața directorului principal din Sibiu.

— Problema „arghirofiliei" lui Bob și celelalte aprecieri (p. 183) sînt șabloane vechi și ne miră faptul că autoarea le mai consideră, valabile, după ce știe că mult bîrfitul Bob a lăsat toți banii adunați neamului său.

— Considerăm mai mult decît excesive opiniile autoarei asupra procesului de înlăturarea lui Șincai (p. 184—186).

— Se arată de către autoare că „Radu Tempea — al doilea director al școalelor ortodoxe — stăruie timp de nouă ani *ca o figură corectă* în istoria învățămîntului românesc din Transilvania" (p. 191). Autorul *Gramaticei românești* de la 1797 a fost un distins cărturar, dar slab director. De aceea s-a și cerut înlăturarea lui.

Și ar mai fi și altele de rectificat. Aceasta, totuși, nu ne împiedică să recunoaștem că lucrarea Luciei Protopopescu se înscrie între cărțile de mare utilitate privind istoria învățămîntului și a culturii românești transilvane într-una din cele mai importante etape.

NICOLAE ALBU

Metodica predării limbii române*

Tendințele asigurării unor baze teoretice trainice învățămîntului din primele clase ale școlarității se fac din ce în ce mai evidente în toate țările înaintate. S-a ajuns la convingerea că este necesară o influență organizată după legi și principii incontestabil valabile încă din primii ani ai copilăriei. Dezvoltarea școlarului în pas susținut și cu maximum de randament în activitatea lui este o cerință a vremurilor noastre și ea nu se poate înfăptui decît în și prin condiții proiectate științific.

În lumina acestor aspirații se înscriu la noi în ultimul timp cele două volume ale prof. univ. Ion Berca, axate pe problemele muncii didactice din primele clase ale școlii generale**. Primul vo-

* Ion Berca, *Metodica predării limbii române—gramatică, ortografie și punctuație; dezvoltarea exprimării orale și scrise)*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

** *Lucrarea citată mai sus și Metodica predării limbii române (citit-scris, citire)*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

lum cuprinde o dezbatere largă — teoretică și practică — a aspectelor predării citit-scrisului și citirii în clasele I—IV, iar al doilea volum intră în sfera problemelor de limbă specifice acestor clase. Ambele volume alcătuiesc o lucrare metodică unitară, bine închegată, o viziune de ansamblu a predării limbii materne în primele clase ale școlii noastre. Cititorului i se oferă posibilitatea de a pătrunde atît în orientarea general pedagogică și metodică a problemelor specifice acestui grad de învățămînt, cît și în aspectele practice ale predării celor mai importante obiecte de învățămînt din aceeași etapă. Deși numai în primul volum întîlnim expuse în mod organizat unele probleme teoretice referitoare la obiectul metodicii, la legătura acesteia cu alte științe, la principiile care călăuzesc activitatea didactică în lumina scopului educației noastre, totuși fundamentarea teoretică rezultă permanent în tratarea fiecărui capitol din cele două volume. De aceea, metodicele la care ne referim au o deosebită valoare în orientarea cadrelor didactice pentru realizarea unui învățămînt eficient.

Nu ne vom ocupa de primul volum; într-adevăr, el are simțitoare îmbunătățiri față de ediția anterioară, asupra căreia am făcut aprecierile necesare într-o recenzie la prima sa apariție. Vom cuprinde în atenția noastră numai volumul al doilea.

A. Primul capitol ia în dezbatere metodica predării gramaticii (p. 11—105). Cu mult interes urmărim explicația asupra problemelor complexe ale predării gramaticii în clasele mici, în așa fel încît învățătorul făcîndu-i pe elevi să înțeleagă, pe de o parte, importanța limbii ca mijloc de comunicare între oameni, iar pe de altă parte, necesitatea unei exprimări corecte trebuie să reușească în același timp să mobilizeze atenția pentru cunoștințe care sînt destul de abstracte pentru vîrsta lor. Valoarea instructiv-educativă a acestei discipline este deosebită pentru perioada cînd procesele de cunoaștere trebuie stimulate spre forme superioare, cînd se cere disciplinarea elevului pentru o muncă intelectuală susținută.

Discutîndu-se programa și manualele actuale de gramatică, se atrage atenția asupra volumului de cunoștințe gramaticale, a gradării acestuia pe ani de studiu, a materialului de lucru folosit la clasă și în activitatea independentă a elevilor. Mai puțin se fac aprecieri critice asupra conținutului și structurii lor. Se cunoaște că astăzi se fac eforturi pentru restructurarea cunoștințelor în vederea solicitării mai devreme a gîndirii logice a elevilor și antrenării lor mai susținute în depășirea unor greutăți. Numai printr-un astfel de proces se poate asigura o dezvoltare intelectuală optimă. O nedumerire la acest capitol este creată de afirmația: „cunoștințele de limbă română în programa claselor I—IV sînt organizate după sistemul concentric împletit cu cel linear" (p. 17). Dacă, în continuare, pentru sistemul concentric se dau explicații, lipsind însă exemplele, pentru sistematizarea lineară nu se discută de loc. Pe bună dreptate un învățător mai puțin inițiat se poate întreba: cînd predau gramatica după sistemul concentric și cînd după cel linear?

Rămîn cu pregnanță în memoria cititorului datele cu privire la caracteristicile însușirii cunoștințelor de gramatică. Explicațiile merg în adîncime, cu motivări psihologice, cu implicații în știința gramaticală a vremii, cu distingerea etapelor evolutive ale însușirii noțiunilor gramaticale.

În predarea gramaticii deosebit de importante sînt materialele didactice. Pe lîngă materialele clasice, cu tabelele și schemele gramaticale, sînt arătate avantajele folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale. În special magnetofonul adu-

ce servicii incontestabile. Deşi se dau exemple de lecţii unde se poate folosi magnetofonul, se simţea nevoia unei tratări mai ample a modului în care se poate utiliza acest mijloc audio-vizual, în funcţie de sarcina didactică, de momentul folosirii lui la lecţie, în raport cu posibilităţile reale ale clasei, sau chiar în cazurile de muncă individuală cu elevii.

Este semnificativ faptul că autorul se opreşte în mod deosebit asupra principiilor orientative şi asupra metodelor folosite în predarea gramaticii. Cunoaşterea acestor probleme face ca organizarea muncii la clasă să aibă rezultate din cele mai bune. Dacă în alte metodici din trecut semnalăm o discrepanţă între modul cum sînt rezolvate aceste probleme în metodici faţă de pedagogie, de compartimentul ei — didactica generală, aici găsim o sudură raţională şi fructuoasă. Cu competenţa necesară, autorul tratează metodele specifice predării gramaticii în clasele mici, pe fondul metodelor general valabile ale învăţămîntului. Astfel este cazul explicaţiei ca formă a expunerii sistematice (p. 44), al analizei gramaticale (p. 48), al folosirii manualului (p. 47,) sau exerciţiului (p. 58). Am rămas surprinşi că au putut fi ignorate metodele de verificare şi apreciere a cunoştinţelor.

Un spaţiu meritat se acordă tipurilor de lecţie, sistemului acestora, structurii şi etapelor desfăşurării lor. Pentru fiecare tip sînt date planuri de lecţie, modele orientative pentru învăţători.

B. În capitolul doi (p. 105—143) găsim separat tratate problemele predării punctuaţiei faţă de cele ale ortografiei, pentru o disecare mai atentă a specificului preocupărilor în cele două direcţii. În cazul acesta, analiza se sprijină nu numai pe aspectele pozitive ale puterii de receptare a elevilor, ci şi pe greşelile tipice întîlnite în aceste clase. Indicaţiile metodice sînt bine motivate, autorul sprijinindu-se pe sistemul ortografic actual al limbii române şi pe o cunoaştere adîncă a problemelor psihologice ale predării.

Preocupat de asigurarea unei scrieri corecte încă din primele clase, autorul se opreşte în mod analitic asupra unor cerinţe cu caracter organizatoric şi metodic, prezintă nu numai metodele, dar şi variatele procedee, analizează nenumărate lecţii şi sistemul acestora, indică materialul didactic cel mai potrivit. Pe parcursul dezbaterii acestor probleme, nu o dată semnalează necesitatea stabilirii legăturii dintre lecţiile de ortografie şi punctuaţie cu cele de gramatică, arătînd prin exemple modalităţile de realizare a acestei legături.

C. Problemele dezvoltării exprimării orale şi scrise sînt tratate în capitolul al treilea (p. 143—167). Într-un spaţiu destul de restrîns, autorul este nevoit să cuprindă o bogăţie de aspecte reclamate de acest capitol. De aceea, după ce analizează cerinţele dezvoltării exprimării orale şi scrise, insistînd mai puţin asupra legăturii lor reciproce şi trecînd în revistă numai unele probleme (munca cu vocabularul), se opreşte în special asupra metodicii compunerilor. Se analizează diferitele tipuri de compuneri cu prezentarea unor planuri de lecţie.

D. În ultima parte a lucrării, se tratează despre pregătirea învăţătorului pentru lecţie. Aici învăţătorul găseşte şi modele de planificare calendaristică.

În mod special ne vom opri asupra exemplelor aduse în lucrare. De la început, rămînem impresionaţi de bogăţia lor, ceea ce dă în plus valoare practică lucrării (găsim cca. 15 planuri de lecţie plus celelalte exemple). Este pozitiv faptul că de multe ori autorul nu se mulţumeşte să arate cum este bine să procedeze învăţătorul într-un caz sau altul, dar îl previne şi de unele greşeli, arătîndu-i de ce nu este bine

să procedeze într-un anumit fel (p. 69). Pentru sesizarea subtilității fenomenului didactic, unele exemple sînt strîns legate între ele. Astfel pentru subiectul: „despre cine și ce anume se vorbește în propoziție", clasa I, sînt expuse atît lecția de predare, cît și cea de repetare (p. 77 și 95). De asemenea, pentru subiectul „virgula" se dau trei lecții de tipuri diferite: predare, formarea priceperilor și deprinderilor, control și apreciere (p. 135—139). Ar fi fost util ca pentru fiecare capitol să existe cîteva modele de planificare pe sisteme de lecție, după cum n-ar fi fost lipsit de importanță ca modelul de planificare calendaristică de la sfîrșitul lucrării să indice printr-o rubricație specială tipul fiecărei lecții.

Pentru îmbunătățirea ediției următoare, ne permitem să sugerăm autorului analiza unei game mai variate de tipuri de lecție. În acest volum găsim numai cele patru tipuri centrale (predare, formarea priceperilor și deprinderilor, repetare, control și apreciere). Astăzi se cere să ieșim mai mult dintr-un anumit șablon al predării și de aceea credem că este necesar să se vadă și diferite variante în cadrul tipurilor de lecție cunoscute. Mai ales structura lecției mixte, dată stereotip la toate exemplele de comunicare de noi cunoștințe, poate să cunoască variante diferite, spărgînd tiparul cunoscut (organizarea clasei pentru lecție, anunțare, comunicare, fixare, temă pentru acasă). În aceeași ordine de idei, se cer indicate și alte forme de muncă cu elevii în afară de lecții, forme care ar merge mai mult spre individualizarea învățămîntului.

MARIA GIURGEA

Metodica predării limbii ruse*

E un adevăr des repetat astăzi că randamentul muncii didactice va atinge cu atît mai curînd parametrii optimi, cu cît tehnica predării va fi tot mai mult raționalizată pe baza datelor științei moderne. Pentru aceasta, se impune acreditarea metodelor și procedeelor a căror contribuție la sporirea eficienței procesului de învățămînt a fost în prealabil sancționată de practică. Iată sarcina — de loc ușoară chiar și cînd se circumscrie la o singură materie — pe care și-au asumat-o și pe care, de la bun început fie zis, au rezolvat-o cu competență autoarele prezentei *Metodici*.

Lucrarea denotă stăpînirea problematicii abordate, cunoașterea practicii predării, priceperea de a opera cu noțiuni de bază ale științelor-limitrofe — lingvistica, pedagogia, psihologia. Expunerea este strînsă, logică, punctată cu definiții limpezi, cu argumentări și reluări binevenite. Pe linia fundamentării procedeelor propuse, relevăm introducerile, deschizătoare de noi orizonturi, la diferite capitole, cu referiri la un cerc larg de probleme, cu incursiuni și precizări teoretice judicioase. **

Principiile de bază ale predării limbii ruse, cum se intitulează primul capitol, derivă organic din scopul predării, enunțat încă din primele rînduri: „promovarea dezvoltării vorbirii" (p. 7). În conformitate cu obiectivul urmărit — mărtu-

* M. Popescu, T. Botez, L. Dudnicov, L. Solcănescu, *Metodica predării limbii ruse*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

** În „Gazeta învățămîntului" nr. 851 (20 mai 1966), p. 6, M. Gheorghiu atrage cu temei atenția și asupra altor laturi pozitive ale lucrării.

rie a concepției moderne după care s-au călăuzit autoarele — se scoate în evidență faptul că „a poseda o limbă străină înseamnă a înțelege exprimarea altora și a-ți formula ideile în această limbă, fără ca limba maternă să constituie în acest proces o verigă intermediară" (p. 15).

Realizarea principiilor didactice în predarea limbii ruse prilejuiește o amplă dezbatere, la un nivel științific corespunzător. Discuția în jurul fiecărui principiu are în linii mari un caracter deductiv, fiind îndreptată spre adaptarea unor teze generale la domeniul concret de care se ocupă cartea [1]. Ar fi fost poate interesant în această ordine de idei — în măsura în care nu s-ar fi depășit problematica pe care lucrarea și-a propus s-o îmbrățișeze — de a reelabora, fie și cu titlu de încercare, principiile didactice și, legat de aceasta, de a reconstrui eșafodajul normativelor metodice în funcție de specificul actului de cunoaștere a faptului lingvistic alogen.

Fără îndoială că printre reușitele lucrării trebuie înscrisă sinteza pe care autoarele s-au străduit s-o înfăptuiască între principiile predării moderne și cele clasice în materie de limbi străine. Reținînd din arsenalul procedeelor și mijloacelor acumulate pînă acum pe acelea care au rezistat la examenul timpului, lucrarea izbutește să asigure continuitatea dintre metodica tradițională și cea modernă, fără perturbări pentru procesul de învățămînt. Nu trebuie însă să se tragă de aici concluzia că s-ar fi ajuns la o perfectă fuziune între metode în fond incompatibile din multe puncte de vedere. Bunăoară, nu credem că s-a spus ultimul cuvînt în problema dozării limbii materne la orele de limbi străine.

Se stipulează, astfel, pentru profesor „obligația de a folosi cît mai mult limba rusă în clasă..." (p. 228), vorbirea acestuia fiind menită „să înlocuiască, într-o măsură, mediul lingvistic necesar dezvoltării limbajului" (p. 227). În același spirit e formulată cerința de a folosi mijloacele de comunicare uzuale la lecție (adresări, saluturi, dispoziții etc.) tot în limba străină, astfel ca „în clasa a VIII-a organizarea lecției să se desfășoare exclusiv în limba rusă" (p. 229). În mod paradoxal, baza aperceptivă astfel făurită nu este totuși „exploatată" în predarea gramaticii, aceasta trebuind explicată, în virtutea unor prescripții metodice rigide, exclusiv în limba maternă. O asemenea cultivare a bilingvismului duce însă la divizarea artificială a timpului de studiu în „teorie" și „practică", frînează dezvoltarea gîndirii elevilor în limba străină, îi împiedică să se cufunde, potrivit unei sugestive metafore, într-o „baie lingvistică" în care limba nou învățată să-și îndeplinească funcția comunicativă naturală [2]. Argumentele în sprijinul antrenării masive a elementelor limbii materne (p. 19—20), deși formulate în termeni categorici, nu ni se par peremptorii:

1) Temele gramaticale ar trebui expuse în românește pentru a se asigura însușirea lor conștientă.

Afirmația nu se împacă însă cu teza repetată de atîtea ori că nu idiomul natal reprezintă principalul instrument de conștientizare a mesajului aloglotic: „Însușirea conștientă a limbii străine înseamnă priceperea de a înțelege ideile formulate în limba respectivă..." (p. 32).

2) Terminologia gramaticală nu ar avea o utilizare așa de largă încît să repre-

[1] Cf. critica deductivismului în materie de analiză literară la B. Grigoriu, *Contribuția predării literaturii române în clasele X—XI la activizarea elevilor în timpul lecției*, în „Revista de pedagogie" nr. 2/1963, p. 34—37.

[2] Mai pe larg despre aceasta vezi I. Brăescu, *Modernizarea predării limbilor străine*, București, 1966, p. 104-107.

zinte un adaos esențial la vocabularul elevului.

Vom observa mai întîi că în condițiile școlii terminologia gramaticală, datorită caracterului ei „profesional", ține prin excelență de lexicul activ al elevului, acela cu care el e chemat să opereze în mod curent. În al doilea rînd, procentul ridicat de termeni de formație autohtonă, specific limbii ruse, nu poate decît să întărească familii de cuvinte sau sensuri deja cunoscute elevilor. În al treilea rînd, întrebuințarea terminologiei de specialitate în cadrul unor modele de exprimare tipice oferă posibilități suplimentare de a recepționa și emite comunicări în limba străină.

3) Termenii gramaticali ar constitui o sursă de interferențe lexicale.

Chiar și din exemplele date (p. 21) rezultă că transferurile negative, departe de a reprezenta un apanaj al terminologiei, își găsesc teren de manifestare în orice zonă a lexicului, ca și în toate celelalte compartimente ale limbii.

Cu aceeași larghețe se face apel la limba maternă și în situații care nu presupun neapărat folosirea termenilor speciali. Astfel, pentru corectarea greșelilor din lucrările de control în limba rusă se recomandă ca pe marginea caietului să fie invocate, în limba română, regulile de la care s-au comis abateri (vezi exemplul de la p. 268). Desigur, toate acestea nu impietează asupra validității tezei de principiu că „limba maternă nu se poate înlătura nici din gîndirea elevilor, nici din procesul de predare" (p. 19). Pe de altă parte însă, sub raportul scopului final al studiului limbii străine — acela al însușirii ei practice — este esențială obliterarea tuturor „porilor" prin care și-ar putea croi drum idiomul natal, în dauna consolidării deprinderilor și priceperilor de folosire a limbii nou învățate. Am opina, de aceea, pentru o atitudine mai puțin inflexibilă în proporționarea celor două limbi, pentru o participare diferențiată, în funcție de clasă și de nivelul ei de pregătire, a limbii materne în predare, pentru o creștere a ponderii limbii străine în economia lecției.

Din scopul învățării, așa cum este el enunțat în repetate rînduri, decurge utilitatea de a învedera fie și unele elemente de *gramatică a limbii vorbite*, care se deosebește, precum se știe, radical de cea a limbajului scris, singurul luat în seamă de autoare. Eludarea limbajului oral din sfera de aplicație a gramaticii nu rămîne, din păcate, fără ecou pentru consecvența expunerii. Bunăoară, tabelele de la p. 137 și 142 nu vădesc, parese, suficientă preocupare pentru delimitarea aspectului sonor de cel grafic. În ambele se înșiruie, după rațiuni fonetice, substantivele la nominativ singular, mai întîi cele terminate în consoană dură, apoi cele în consoană muiată. Criteriului fonetic i se substituie însă cel grafic atunci cînd femininelor li se atribuie o consoană muiată în finală numai pentru că se termină în scris cu un semn moale, iar masculinele sînt frustate de cele în consoană șuierătoare muiată, fiindcă, dimpotrivă, n-au semn moale la sfîrșit. În loc să acorde explicit prioritate realității fonetice, schemele o subordonează în fapt convențiilor grafice.

Preluarea unor concepte elaborate de noile orientări în metodica predării limbilor străine și în disciplinele apropiate — în primul rînd în lingvistică — n-a putut, cum era și firesc, să nu-și lase amprenta asupra terminologiei vehiculate în lucrare[3]. Dată fiind înclinarea recunoscută a multora din reprezentanții curentelor moderne de a se lansa cu și fără nevoie în inovații terminologice, ar fi fost poate indicat, înainte de a da

[3] Cf. și Guy Capelle, *Les apports de la linguistique moderne à l'enseignement des langues*, în „Cahiers pédagogiques" nr. 47, 1964, p. 6.

drept de liberă circulație cutărui sau cutărui termen, să i se definească accepția în care ar urma să fie întrebuințat. Așa s-a procedat — și bine s-a făcut — cu termenul *limbaj*, căruia i s-a precizat din capul locului conținutul într-o notă la subsol (p. 8). Este regretabil că nu s-a procedat aidoma cu termeni ca *model structural, model de exprimare, structură gramaticală, structură lexico-gramaticală, sintagmă*, care abundă în paginile cărții și care-l pot pune pe cititorul mai puțin avizat — și probabil nu numai pe acesta — în mare încurcătură atunci cînd vrea să afle exact ce fapte sau relații noi exprimă acești termeni sau cu care din noțiunile cunoscute anterior pot fi ei corelați. Pus în situația de a deduce singur semnificația reală a termenilor pomeniți, cititorul de bună-credință se va vedea silit să le atribuie conținuturi variind de la un context la altul. Judecînd după ilustrațiile de la p. 97, 187, 188 ș.a., noțiunea desemnată prin termenul de „model structural" pare să fie abstrasă, cum consideră, de altfel, numeroși cercetători [4], pe baza principalei unități de comunicare — propoziția. Ghidîndu-se însă după exemplele de la p. 74 sau 107, constatăm că modelul structural se realizează nu numai în propoziții, dar și în ceea ce autoarele numesc „sintagme". Exemplul de structură gramaticală de la p. 130, *Он—ет—у*, ar putea îndemna la punerea semnului egalității între această noțiune și cea de model structural, dacă la pagina 229 nu s-ar atrage atenția că dispozițiile *Довольно!* și *Достаточно!* „Destul!" ar reprezenta — de ce oare? — structuri distincte, deși sinonime între ele.

Absența unei linii de demarcație nete între noțiunile și, respectiv, termenii în chestiune vine, în fond, în sprijinul aserțiunii că „prin «model», «model structural» și «structură» (într-una din accepțiile acestui din urmă cuvînt) se înțelege în momentul de față unul și același lucru" [5].

Însuși termenul „metodă", care nu încetează să suscite interesul specialiștilor [6], suferă o sensibilă restricție a diapazonului său semantic într-un context ca „...se poate vorbi de următoarele metode în predarea gramaticii: conversația, expunerea și activitatea independentă" (p. 127), în comparație cu „în cazul aplicării în școală a metodei directe..." (p. 116).

Că discuția de pînă acum nu poate fi trecută pe seama unui pedantism terminologic reiese bunăoară din interpretarea următorului fenomen: „elevul recunoaște unitățile lexicale, dar nu este capabil să le perceapă în propoziție. Aceasta — continuă autoarele — vădește deficiențe în fixarea lexicului, și anume ignorarea necesității de a include cuvintele noi în contexte semantice variate" (p. 194). Dar, o dată ce elevul „recunoaște unitățile lexicale", se mai poate vorbi de „deficiențe în fixarea lexicului" fără riscul unei formulări tautologice a cauzei și a efectului? „A învăța o limbă străină — nota un eminent lingvist — nu înseamnă să lipești etichete noi pe lucruri cunoscute, ci să te deprinzi să analizezi în alt chip tot ceea ce constituie obiectul comunicărilor lingvistice" [7]. Memorarea tuturor sensurilor,

---

[4] Cf. de pildă I. V. Rahmanov, *Modeli i ih ispolzovanie pri obucenii inostrannih iazikov*, în „Inostrannîe iazîki v școle" nr. 4/1965, p. 29.

[5] L. Kapitonova, *Leksiceskoie napolnenie modelei*, „Russkii iazîk v naționalnoi școle" nr. 1/1966, p. 63.

[6] Vezi de pildă B. V. Beleaiev, *Ob osnovnom metode i metodikah obuceniia inostrannomu iazîku*, „Inostrannîe iazîki v școle", nr. 3/1965, p. 3 și urm.

[7] André Martinet, *Elèments de linguistique générale*, ediția a 6-a, Paris, 1966, p. 16.

chiar și a nuanțelor celor mai subtile, nu poate asigura prin ea însăși „decodificarea" unui mesaj, sesizarea promptă a legăturii dintre componentele sale, dacă cel care-l receptează nu e în stare să-l raporteze la un model dat.

Convenind să atașăm modelului atributele schemei de organizare a comunicării, vom putea releva mai pregnant aportul uneltelor gramaticale la ordonarea unităților lexicale într-un tot coerent [8]. Din acest punct de vedere, s-ar cere mai temeinic argumentate propunerea de a explica „înaintea citirii, numai cuvintele-cheie, necesare înțelegerii în linii mari a textului" (p. 212), ca și restrîngerea discuției privitoare la transmiterea cunoștințelor de gramatică doar la părțile de vorbire flexionare.

O mențiune se cuvine ținutei grafice îngrijite a lucrării, sobrietății și exactității limbajului — abstracție făcînd în unele inadvertențe — în care este scrisă. Ni se pare întrucîtva amendabilă doar redactarea bibliografiei de la sfîrșit — grăitoare dovadă a unei susținute munci de documentare —, din care nu se vede totuși după ce criteriu numai unele materiale din publicațiile de specialitate au fost selectate suplimentar pentru lista bibliografică generală [9].

În ansamblu, socotim că *Metodica* de care ne-am ocupat nu va întîrzia să devină un prețios îndreptar practic și teoretic în munca de zi cu zi a cadrelor didactice. Ce e drept, în viziunea viitorului, sîntem îndreptățiți să pretindem spațiu corespunzător pentru probleme încă nu definitiv elucidate azi și poate de aceea neglijate în lucrarea de față (avem în primul rînd în vedere învățămîntul programat) [10], dar cu șanse certe de a se clarifica pe parcurs. Cît despre observațiile care vizează nemijlocit litera cărții, ele tind doar să ofere un prilej de meditație asupra căilor de îmbunătățire a versiunii ei actuale într-o viitoare ediție.

A. HÎRLĂOANU, S. VAIMBERG

[8] Asupra importanței cuvintelor ajutătoare, cu deosebire a conjuncțiilor, insistă și Ștefania Golopenția, în recenzia sa la *Metodica predării limbii române*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1965, p. 121.

[9] Astfel, poate că n-ar fi trebuit omise contribuții ca: M. Diacov, *Observații privind predarea temei „Aspectele verbelor limbii ruse" în școlile cu limba de predare română*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1958; E. Vrabie, *Elementele de origine slavă din limba română și folosirea lor în predarea limbii ruse*, ibid., nr. 5/1960 etc.

[10] Cf. și M. Gheorghiu, *recenzia citată*. Pentru o imagine generală asupra implicațiilor problemei, vezi grupajul de articole privind învățămîntul programat al limbilor, în volumul *Studii de didactică experimentală*, sub redacția V. Bunescu și P. Popescu-Neveanu, București, 1965.

Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului *

Întocmită sub conducerea lui Robert Lefranc, directorul centrului audio-vizual de pe lîngă Școala normală superioară de la Saint Cloud, lucrarea reunește semnăturile unor cunoscuți cercetători din domeniul pedagogiei și profesori francezi, preocupați de promovarea noilor tehnici în procesul instructiv-educativ.

Adresată cadrelor didactice din școlile de toate gradele, cartea abordează, pe lîngă aspectele specifice Franței, pro-

* *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, sub redacția Robert Lefranc (traducere), E.D.P, București, 1966.

bleme generale legate de utilizarea mijloacelor audio-vizuale în învățămînt, al căror interes depășește hotarele unei țări, integrîndu-se în sfera de preocupări a tuturor celor care, în diverse alte părți, direct sau indirect, se interesează de adaptarea metodelor de instruire la necesitățile lumii contemporane.

În prima din cele trei părți din care se compune lucrarea, autorii abordează problemele generale care se referă la necesitatea introducerii în școală a mijloacelor audio-vizuale pe care le oferă tehnica modernă. Căutînd să arate motivul pentru care, după părerea multora, aceste mijloace inaugurează o revoluție comparabilă ca importanță cu aceea pe care a marcat-o acum cinci secole invenția lui Gutenberg, ei atribuie factorului psihologic un mare rol în răspîndirea utilizării lor; căutînd să influențeze, să modifice felul de gîndire al acelor profesori închistați în tipare vechi, refractari la introducerea noului în metodele lor de predare, autorii reușesc, în bună măsură, să convingă prin exemple elocvente, cu mare putere de sugestie, rezultate dintr-o bogată experiență didactică și o minuțioasă muncă de cercetare.

Sînt enumerate și descrise, pe lîngă mijloacele vizuale de proiecție cunoscute, o serie de alte materiale neproiectabile, mai mult sau mai puțin răspîndite în școlile noastre (afișul, tabloul mural, reproducerea de artă, macheta, ecorșeul, flanelograful), dar cu un rol bine definit fiecare din ele în ceea ce privește ajutorul pe care-l poate da profesorului în munca de la catedră.

Tot în această parte, un punct important este afectat cercetării științifice în acest domeniu în care, din cauza noutății lui relative, multe probleme sînt încă neelucidate. Subliniindu-se faptul că *eficiența* este scopul final al utilizării mijloacelor audio-vizuale în școală, se cere ca cercetarea să nu rămînă la simple constatări, ci — printr-o colaborare constantă între practica școlară și cercetarea riguroasă de laborator — să depășească stadiul în care se află astăzi. Numai în acest mod se va ajunge la stabilirea adevăratelor legi ale psihologiei copilului în prezența noilor mijloace tehnice audio-vizuale, a legăturii profesor-elev, a locului optim al fiecăruia din aceste mijloace în lecție etc.

Partea a doua — intitulată *Mijloacele audio-vizuale* — se ocupă cu descrierea în principiu a părților componente care alcătuiesc diversele tipuri de aparate de proiecție. Exemplele, desigur mai puțin interesante pentru noi, se referă la dia și epiproiectoarele care se găsesc în școlile franceze. Aceeași observație și în cazul aparatelor de proiecție cinematografice. Menționăm faptul că de la data cînd a apărut versiunea franceză a cărții (1963) îmbunătățirile tehnice ale acestor aparate au continuat fără întrerupere; dacă în lucrare este menționată puterea sursei de lumină a aparatelor de proiecție statică între 100 și 500 wați, cadrele noastre didactice trebuie să știe că astăzi multe tipuri folosesc surse care ajung la 750 și chiar 1000 wați, fapt datorită căruia proiecția la lumina zilei este posibilă în condiții superioare celor de acum cîțiva ani.

De asemenea, vorbindu-se despre *Condițiile determinate ale folosirii filmului*, considerăm necesară o observație în legătură cu afirmația după care „o primă regulă absolută este să utilizăm filmul didactic la lecție ținînd seama de intenția realizatorului" (p. 135). După părerea noastră, această afirmație limitează utilizarea acestui mijloc numai la filmul didactic produs anume pentru învățămînt. Dar chiar autorii, în altă parte a

cărții, arată că la cursuri pot fi selecționate secvențe și din alte filme, care nu sînt produse special pentru învățămînt, cum ar fi documentarele, cele de știință popularizată sau chiar filmele artistice, în care intențiile realizatorului numai didactice nu sînt (să ne gîndim numai la cîteva secvențe din *Dacii*, în care elevii pot observa portul și modul de viață al strămoșilor noștri, la o lecție de istorie, bătălia de la Trafalgar, 3—4 minute din filmul *Lady Hamilton* etc., etc.). Noi credem că rezolvarea problemei constă în priceperea profesorului de a selecționa secvența de film astfel încît, integrate organic în lecție, să fie subordonate lecției și nu invers. Tot în această parte sînt arătate condițiile indispensabile care stau la baza realizării unor filme didactice, precum și a emisiunilor de radio și televiziune școlară. Prin aceasta, cadrul școlii este depășit, autorii adresîndu-se cu indicații prețioase celor care — în studiouri — pregătesc materialele și emisiunile pentru lecții.

Ultima parte a volumului se referă la probleme de metodică a folosirii mijloacelor audio-vizuale la diverse discipline: istorie, geografie, științe naturale, fizică-chimie, matematică, desen, muzică etc. Dacă rolul lor în cazul geografiei sau istoriei este recunoscut ele nu trebuie ignorate însă nici cînd este vorba de matematică; profesorul care predă această disciplină va găsi argumente însoțite de exemple suficiente pentru a arăta posibilitățile pe care în multe împrejurări, mijloacele audio-vizuale i le conferă în vederea îmbunătățirii nivelului de predare.

Deși autorii sînt entuziaști propovăduitori ai folosirii mijloacelor tehnice în învățămînt, ei insistă asupra utilizării lor cu discernămînt, rațional, numai *unde și cînd este cazul*, pentru a nu încălca principiul unității lecției și nici a o supraîncărca inutil. Și aici, *rolul cel mai de seamă* îl are cadrul didactic. De nenumărate ori acest rol este subliniat și scos în evidență. Profesorii din școlile noastre vor înțelege mai bine, citind această carte, că fără ei aceste mijloace nu înseamnă nimic, nu sînt decît niște obiecte, ca tabla și creta. Profesorul le dă viață și fără participarea lui activă ele rămîn neputincioase.

Credem că s-ar fi putut face o mai bună sistematizare a celor prezentate. Aceasta ar fi dus la evitarea unor repetări (indicațiile metodice, de exemplu, sînt dispersate în toate cele trei părți ale cărții, cele referitoare la calitățile constructive ale materialelor și aparatelor de proiecție sînt expuse atît în prima, cît și în a doua parte, în loc să fie grupate într-un singur capitol); se pare că totuși acest lucru este inevitabil sau dificil de realizat, în cazul unui număr mare de coautori — opt — fiecare scriind unul sau mai multe capitole — în general de unul singur — intercalate unele într-altele.

Cu toate acestea și cu toate că generalitățile dau uneori impresia că problemele nu sînt totdeauna suficient de aprofundate științific, fapt care ne-a făcut să credem că autorii s-au adresat în primul rînd laturii noastre afective pentru a ne convinge, cartea este binevenită pentru orientarea și a acelor cadre didactice care, în mare măsură, deși convinse de utilitatea mijloacelor audio-vizuale, ezită încă să le folosească. De asemenea, atît producătorii de aceste mijloace, cît și cercetătorii vor găsi indicații și sugestii interesante pentru activitatea lor viitoare.

GHEORGHE CRISTEA

Studii de psihologia învățării limbilor străine*

Fundamentarea psihologică a procesului învățării limbilor străine este o condiție necesară pentru dezvoltarea metodicii predării acestora. Apariția cărții lui B. V. Beleaev *Studii de psihologia învățării limbilor străine* (ediția a II-a revăzută și îmbunătățită) o considerăm binevenită.

Trebuie să menționăm că B. V. Beleaev, de specialitate psiholog, de peste două decenii se ocupă de problemele psihologiei însușirii limbilor străine. În lucrare, autorul prezintă cititorului rezultatele cercetărilor sale desfășurate în decursul anilor, precum și o prelucrare critică a unei impresionante bibliografii (în limba rusă, engleză, franceză și germană) conținînd problemele cheie ale psihologiei învățării limbilor străine: corelația dintre cunoștințele de limbă (teorie) și vorbire (practică) în studiul unei limbi străine; particularitățile psihologice ale gîndirii într-o limbă străină; bazele psihologice ale folosirii principiului intuiției; bazele psihologice ale învățării lexicului unei limbi străine.

Fiecare studiu prezintă o fundamentare psihologică a diferitelor aspecte ale procesului însușirii unei limbi străine și dă totodată îndrumări metodice, cu exemplificări practice pentru predare.

Dacă în predarea oricărei discipline școlare trebuie să se folosească datele psihologiei, în predarea limbilor străine — indică pe bună dreptate B. V. Beleaev — necesitatea fundamentării psihologice a procesului învățării este și mai mare. Cînd profesorii îi învață pe elevi fizică, chimie, biologie, mecanismele de gîndire ale elevilor nu suferă schimbări în esența lor, întrucît centrul de greutate al procesului de învățămînt stă în transmiterea și însușirea unui anumit volum de cunoștințe. Învățîndu-i însă pe elevi o limbă străină, profesorul urmărește ca aceștia s-o folosească practic, ca mijloc de comunicare, adică urmărește să-i învețe să gîndească în limba străină (p. 13, 37). Ni se pare extrem de importantă această idee, căci din ea se desprinde concluzia că procesul învățării unei limbi străine este însoțit de elaborarea la elevi a unor mecanisme psiho-fiziologice noi, cu ajutorul cărora ei trebuie să reflecte fenomenele din realitatea obiectivă.

Dintre toate aspectele limbii străine care trebuie însușite practic de elevi în procesul învățării cel mai important și esențial din punct de vedere psihologic este lexicul, căci fără un bagaj minim de cuvinte nu se poate vorbi. Din punct de vedere psihologic, cuvîntul — indică autorul — este, pe de o parte, un excitant complex (în momentul percepерii și înțelegerii vorbirii orale și scrise), iar pe de altă parte, cuvîntul este o acțiune de răspuns tot atît de complexă a omului (în exprimarea în scris sau oral a propriilor gîndiri).

Cuvîntul — ca excitant — are două componente de bază — auditivă și vizuală (auzim sau vedem cuvîntul tipărit). Ca reacție de răspuns a omului, cuvîntul are și o componentă motorie, care la rîndul său se împarte în articulatorie și graficomotorie. Ca orice reacție motorie, pronunțarea sau scrierea cuvîntului este întovărășită de o senzație motorie. De aceea, însușirea cuvîntului presupune formarea unui complex de legături nervoase temporare între anali-

* B. V. Beleaev, *Ocerki po psihologhii obucenia inostrannîm iazîkam*, Moscova, 1965.

zatorii vizuali, auditivi şi motori din scoarţă (p. 119).

Reprezentarea verbală a cuvîntului este întotdeauna audio-vizuală-motorie, de aceea cel mai eficient procedeu pentru predarea lexicului, subliniază autorul, este pronunţarea cuvîntului, scrierea lui pe tablă de către profesor şi pronunţarea şi scrierea de către elevi sau studenţi.

Abordînd problema semantizării cuvintelor străine, adică a explicării sensului acestora, autorul ia poziţie faţă de folosirea traducerii cuvintelor ca procedeu exclusiv în explicarea cuvintelor noi şi îşi propune să găsească procedeele cele mai raţionale şi mai eficiente. El face incursiuni în raporturile dintre noţiunile a două limbi (subordonare, coincidenţă deplină, coincidenţă parţială), şi ajunge la concluzia că traducerea poate dezvălui sensul unui cuvînt doar atunci cînd noţiunile exprimate de cuvintele din limba străină şi limba maternă se află în raporturi de coincidenţă deplină. Din practică, cunoaştem că asemenea raport este întîlnit extrem de rar, de aceea semantizarea cuvîntului prin simpla traducere trebuie să o folosim în cazuri extrem de rare, cînd într-adevăr avem deplină coincidenţă a noţiunilor.

În majoritatea covîrşitoare, noţiunile exprimate de cuvintele limbii străine şi limbii materne se află în raport de subordonare sau de coincidenţă parţială şi de aceea afirmaţia autorului — că traducerea în asemenea cazuri nu numai că nu contribuie la înţelegerea cuvintelor străine, ci, dimpotrivă, într-un grad mare frînează înţelegerea (p. 50) — ni se pare justă.

Ca procedeu de semantizare a cuvintelor limbii străine autorul propune „tălmăcirea lărgită", adică explicarea noţiunilor exprimate prin cuvintele străine fie în limba maternă a elevilor, cînd aceştia sînt la începutul studierii unei limbi străine, fie în limba străină, cînd sînt mai avansaţi. În acest sens, autorul propune editarea de dicţionare explicative speciale pentru elevi, paralel cu dicţionarele bilingve obişnuite.

B. V. Beleaev ajunge la concluzia că cel mai eficient procedeu de semantizare a cuvintelor este „explicarea lărgită" sau exprimarea prin mai multe cuvinte a lexicului unei limbi străine şi citează datele experimentelor cu rezultatele obţinute în urma semantizării cuvintelor prin diverse procedee. Se arată că folosirea corectă a cuvintelor noi depinde de procedeul folosit în predare (traducere printr-un cuvînt cînd noţiunile coincid, traducere printr-un cuvînt cînd noţiunile nu coincid, traducere polisemantică, demonstrarea tabloului cu obiectul denumit de cuvînt, explicarea lărgită a noţiunii exprimate de cuvînt, deducerea lui din context), convingînd pe profesorul de limbă străină că procedeul cel mai eficient în predarea cuvintelor noi — cînd noţiunile nu coincid — este explicarea sau tălmăcirea lărgită, adică descrierea amănunţită a noţiunilor exprimate prin cuvintele străine (p. 135).

În această problemă, avem totuşi o rezervă. Atît timp cît nu există dicţionare explicative pentru şcolari şi „explicarea lărgită" trebuie s-o facă profesorul, apare pericolul ca profesorii de limbi străine, tălmăcind pe larg cuvintele, vor folosi prea mult timp din lecţie pentru acest lucru.

Capitolul 12 este consacrat mijloacelor celor mai moderne de învăţare a limbilor străine. Folosirea tehnicii auditive şi vizuale în procesul predării şi învăţării limbii străine este un factor care asigură intuiţia fenomenului de limbă.

Ideea centrală a întregii lucrări este aceea că, indiferent de nivelul la care se învaţă o limbă străină, pentru ca în mod cît mai eficient şi mai rapid să se ajungă la însuşirea practică a acesteia, trebuie ca elevii sau studenţii să fie exersaţi practic în audiere, citire, vorbire şi scriere în limba respectivă.

LIDIA STROGANOV

I. C. PETRESCU

A murit în ziua de 15 martie a. c., după o grea suferință, profesorul I. C. Petrescu. Este o pierdere pe care, alături de familie, au simțit-o dureros profesorii și toate cadrele didactice care au cunoscut lucrările sale de mare prestigiu științific.

I. C. Petrescu s-a născut la 26 ianuarie 1892 în comuna Rădești, raionul Cîmpulung. A urmat cursurile școlii normale de la Cîmpulung, după care, completîndu-și pregătirea pedagogică la Facultatea de filozofie din București, a fost cîțiva ani asistent al catedrei de pedagogie, în care timp și-a trecut doctoratul în 1924 cu o teză despre Școala activă. Numit conferențiar și după aceea profesor titular al catedrei de pedagogie socială de la Facultatea de filozofie și litere din București, I. C. Petrescu a desfășurat o valoroasă activitate științifică, consemnată între anii 1924—1946 în numeroase lucrări din domeniul pedagogiei teoretice și practice.

Ideea centrală ce se desprinde ușor din scrierile profesorului I. C. Petrescu este aceea a „școlii pentru viață", respectiv a școlii ce trebuie să promoveze strînse și trainice legături între individ și mediul său social. Prețuirea unor planuri cît mai adaptate trebuințelor societății și însemnătatea pe care I. C. Petrescu a acordat-o ridicării culturale a vieții de sat — purtătorul specificului etnic — decurg din acest principiu. Preocupările sale pentru problemele politicii școlare s-au născut de asemenea, din același principiu.

A scris: Școala activă (1926), Problema selecției și școala democrației (1928), Activismul și noile reforme școlare. Școala și viața (1930), Metoda pentru studiul individualității (1931), Regionalismul educativ (1931), Realități și perspective în domeniul școlii primare (1933), Școli de experimentare (1936), Muzeul școală și al satului (1936), Contribuții la o pedagogie românească (1938), Bibliografia pedagogică românească (1939). Însemnăm încă traducerea cunoscutei opere a lui Pestalozzi Cum își învață Gertruda copiii (1939) și a cărții lui Herbart, Prelegeri pedagogice (colaborare). Sub conducerea profesorului I. C. Petrescu s-au publicat în colecția „Biblioteca liceului românesc" 8 volume de metodică a diferitelor obiecte de studiu.

Alături de activitatea sa științifică, I. C. Petrescu a fost o figură de intelectual prob și modest, harnic și conștiincios, entuziast și devotat problemelor de interes general. Foștii săi elevi și prieteni și-l amintesc cu sinceră emoție, așezîndu-l în rama amintirilor ca pe omul ce le-a oferit totdeauna cele mai plăcute momente.

I. POPESCU-TEIUȘAN

Biblioteca ... Sibiu.

ANUL XVI • APRILIE • 1967 • Nr. 4

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREŞTI — c. 11579

I 3981.

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

5

ANUL XVI

MAI, 1967

1990

97

- IUI. 2005

17 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Lector SILVESTRU PATȚA; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. dr. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; Prof. dr. docent ȘTEFANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3981.
BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU
U
IAN 2022

Revista de pedagogie

5

ANUL XVI 1967

MAI

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Ioan Nicola : Pedagogia şi antropologia filozofică 3
Ana Tucicov-Bogdan, M. Zlate : Structura grupului şi relaţiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal 13
Florica Andreescu : Creşterea eficienţei educative a jocurilor de construcţie. 29
E. Fischbein : Metode statistice în cercetarea pedagogică 39
Gheorghe Pîslaru : Eficienţa exerciţiilor cu semn de întrebare în clasele mici 49

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Vasile Popeangă : Un manuscris de metodică şi pedagogie din anul 1815. 55
Vasile Suciu : Un fecund popularizator de ştiinţă 59

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Toma Mareş : Educaţia patriotică a elevilor în cadrul activităţilor pionereşti 63
Eugen Rusu : Matematică — Fizică şi Matematică — Matematică modernă. 68
Arcadie Szántó : Aspecte privind formarea noţiunilor de fizică la elevi . 74
Ion Cîrlan : Compunerile cu temă gramaticală 79
I. Vega : Studiul limbii latine în liceu 84
Virginia Manasia, Alexandrina Lovinescu : Activităţile obligatorii de observare, mijloc de dezvoltare a operaţiilor gîndirii la preşcolari . 88
Valeriu Maxim, Ioana Popescu : Predarea elementelor de desen tehnic în şcoala generală 94

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Vasile Iliescu : Orientări în structura învăţămîntului secundar de cultură generală din ţările europene 100
Maria Popescu : Cercetarea pedagogică şi problemele radioteleviziunii educative 105

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

Gheorghe Pîrnuţă : Simpozion 1907 111
Vasile V. Popescu, Nicolae Radu : Plenara Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor şi unele probleme ale cercetării psiho-pedagogice 112

RECENZII

Vasile Netea : „George Bariţiu. Viaţa şi activitatea sa" (*Mioara Cimpoieş*). 117
Lew Pawlowitsch Teplow : „Grundriss der Kybernetik" — „Bazele ciberneticii" (*Edmond Nicolau*) 120
G. Karlsdorf, E. und H. Marcusson, R. Neubert : „Schulhygiene" — „Igiena şcolară" (*Mircea Pădureleanu*) 123
Marin Biciulescu : Problema scrierii în Franţa 126

8821

СОДЕРЖАНИЕ

И. Никола, Педагогика и философская антропология * *А. Тучкова-Богдан, М. Злате*, Структура группы и личные связи в начале формирования коллектива в лицее * *Ф. Андрееску*, Повышение воспитательной эффективности строительных игр * *Е. Фишбэйн*, Статистические методы в педагогическом исследовании * *Г. Пыслару*, Эффективность упражнений с вопросительным знаком в младших классах * *В. Попянгэ*, Рукопись по методике и педагогике в 1815 г. * *В. Сучу*, 25 лет со дня смерти Л. И. Перельмана * *Т. Мареш*, Патриотическое воспитание учащихся в рамках пионерской деятельности * *В. Русу*, Математика — физика и математика — современная математика * *И. Кырлан*, Сочинения с грамматическим заданием * *И. Вега*, Изучение латинского языка в лицее * *В. Манасия, А. Ловинеску*, Обязательное наблюдение — средство по развитию умственных действий дошкольников * *В. Максим, И. Попеску*, Преподавание черчения в общей школе * *В. Илиеску*, Некоторые направления в структуре среднего общего образования в европейских странах * *М. Попеску*, Педагогическое исследование и вопросы воспитательных радио-и телепередач * *Г. Пырнуцэ*, Симпозиум „1907 г." * *В. Попеску, Н. Раду*, Пленарное заседание Национального Совета Пионерской Организации и некоторые вопросы психопедагогических исследований * *В. Нетя*, „Г. Бариțиу. Жизнь и творчество" (*М. Чимпоеш*) * *Л. П. Теплов*, „Основы кибернетики" (*Ед. Николау*) * *Г. Кардсдорф, Ф.* и *Н. Маркуссон, Р. Нэйберт*, „Школьная гигиена" (*М. Пэдуреляну*) * *М. Бичулеску*, Вопрос письма во Франции.

SOMMAIRE

Ioan Nicola, La pédagogie et l'anthropologie philosophique ✲ *Ana Tucicov Bogdan, M. Zlate* : La structure du groupe et les relations interpersonnelles au début de la formation du collectif de collégiens ✲ *Florica Adreescu*, L'accroissement de l'éfficience éducative des jeux de construction ✲ *E. Fischbein*, Méthodes statistiques dans la recherche pédagogique ✲ *Gheorghe Pislaru*, L'efficience des exercices á point d'interrogation dans les petites classes ✲ *Vasile Popeangă*, Un manuscrit de didactique et de pédagogie de l'année 1815 ✲ *Vasile Suciu*, Un fécond vulgarisateur de science ✲ *Toma Mareş*, L'éducation patriotique des élèves par les activités des Organisations des Pionniers ✲ *Eugen Rusu*, Mathématiques — physiques et mathématiques — mathématiques modernes ✲ *Arcadie Szanto*, Aspects de la formation des notions de physique chez les élèves ✲ *Ion Cîrlan*, Les compositions á thème grammatical ✲ *I. Vega*, L'étude du latin dans les lycées ✲ *Virginia Manasia, Alexandrina Lovinescu*, Les activités obligatoires d'observation — moyen de développement des opérations de la pensée chez les élèves pré-scoloires ✲ *Valeriu Maxim, Ioana Popescu*, L'enseignement des éléments de dessin technique dans l'école générale ✲ *Vasile Iliescu* Orientations dans la structure de l'enseignement secondaire de culture générale dans les pays européens ✲ *Maria Popescu*, La recherche pédagogique et les problèmes de la radio-télévision éducative ✲ *Gheorghe Pîrnuţă*, Symposion 1907 ✲ *Vasile V. Popescu, Nicolae Radu*, La séance pléhiére du Conseil National de l'Organisation des Pionneirs et certains problémes de la recherche psychopédagogiqne ✲ *Vasile Netea*, „George Bariţiu, sa vie et son activité". (*Mioara Cîmpoieş*) ✲ *Lew Pawlowitsch Teplow*, „Grundriss der Kybernetik" — Les bases de la cybernétique (*Edmond Nicolau*) ✲ *G. Kardsdorf, F. und H. Marcusson, R. Nuebert*, „Schulhygiene" — L'hygiène scolaire (*Mircea Pădureleanu*) ✲ *Marin Biciulescu*, Le problème de l'écriture en France.

SUMMARY

Ion Nicola, Pedagogy and Philosophical Anthropology ✲ *Ana Tucicov-Bogdan*, M. *Zlate*, Group Structure and Personal Relationships in the Early Stages of Formation of Classes in the Secondary School ✲ *Florica Andreescu*, Increased Educational Efficiency of Building Blocks Games ✲ *E. Fischbein*, Statistical Methods in Educational Research ✲ *Gheorghe Pislaru*, The Efficiency of Doing Sums with Question Marks in the Lower Grades ✲ *Vasile Popeangă*, An Educational and Methodological Manuscript of 1815 ✲ *Vasile Suciu*, An Active Promoter of Popular Science ✲ *Toma Mareş*, The Patriotic Education of Pupils As Part of Young Pioneer Activities + *Eugen Rusu* : Modern Math and Physics ✲ *Arcadie Szanto*, On the Formation of Physical Notions in Pupils ✲ *Ion Cîrlan*, Compositions Around a Grâmatical Problem *I. Vega*, The Study of Latin in the Secondary School ✲ *Virginia Manasia, Alexandrina Lovinescu*, Compulsory Observation Activities, A Means of Developing Reasoning in Pre-School Children ✲ *Valeriu Maxim Ioana Popescu*, Teaching Elements of Mechanical Drawing in the General School ✲ *Vasile Iliescu*, Present Trends in the Structure of General Secondary Schools in Europe ✲ *Maria Popescu*, Educational Research and the Problems of School Radio and TV Programs ✲ *Gheorghe Pirnuţă*, Symposium 1907 ✲ *Vasile Popescu, N. Radu*, The Plenum of the National Conncial of Young Pioneer Organization and Some Questions of Educational Psychology Research ✲ *Vasile Netea*, George Braţiu, His Life and Work (*Mioara Cimpoies*) ✲ *Lew Pawlowitsch Tepolw*, Grundriss der Kybernetic (*Edmond Nicolau*) ✲ *G. Kardsdorf, F. und H. Marcusson, R. Neubert*, Schulhygiene (*Mircea Pădureleanu*) ✲ *Marin Biciulescu*, The Problem of Writing in France.

Pedagogia şi antropologia filozofică

Asistent IOAN NICOLA
Tg.-Mureş

Omul, fiinţa cea mai complexă, trebuie studiat prin prisma celor două laturi ale sale indestructibil legate între ele : ca fiinţă biologică şi ca fiinţă socială. Neglijarea unei laturi sau exagerarea celeilalte duce în ultimă instanţă la constituirea unei viziuni trunchiate asupra omului. De aceea, omul trebuie privit concomitent ca o parte a istoriei naturii, pe treapta cea mai înaltă a ei, şi ca purtător al istoriei omenirii. Referindu-se la această interdependenţă, Marx şi Engels, în *Ideologia germană*, preveneau exagerările care ar putea avea loc şi, ca urmare a acestui fapt, o supraapreciere sau subapreciere a posibilităţilor concrete ale fiecărui om, afirmînd că : „Cunoaştem o singură ştiinţă, ştiinţa istoriei. Istoria poate fi privită sub două aspecte ; ea poate fi împărţită în istoria naturii şi istoria omenirii. Dar aceste două aspecte nu pot fi despărţite ; atît timp cît există oameni, istoria naturii şi istoria oamenilor se condiţionează reciproc" [1].

Situarea fiinţei umane concomitent în centrul istoriei naturii şi al istoriei omenirii ridică unele probleme de ordin metodologic. În primul rînd, studierea omului, privită dintr-un anumit unghi de către unele ştiinţe biologice şi din alt unghi de către unele ştiinţe sociale, oare nu duce la o concepţie metafizică asupra fiinţei umane şi, ca urmare, la subestimarea unei viziuni de ansamblu asupra unui obiect de cercetare care constituie, prin excelenţă, un tot unitar, ale cărui laturi nu există decît în unitate cu întregul ?

În al doilea rînd, conceperea fiinţei umane doar ca un întreg nediferenţiat, sau doar sub forma esenţialităţii sale, fără o analiză amănunţită a diferitelor sale laturi, luate izolat, poate fi considerată ca fiind un mod ştiinţific de tratare a problemei ? Putem noi face afirmaţii sau generalizări juste despre întreg, dacă nu cunoaştem părţile ?

Un oarecare pericol există în ambele cazuri. Plecînd de aici şi interpretînd în mod denaturat unele teze ale filozofiei marxiste în legătură cu problematica omului, unii filozofi burghezi încearcă să reproşeze

[1] K. Marx şi F. Engels, *Opere*, vol. 3, Editura politică, 1962, ed. a II-a, p. 18.

acestei filozofii că ar „neglija" omul concret, cu toate determinările lui biologice și sociale individuale, tipice și generale, esențiale și neesențiale.

În realitate, marxismul dă un răspuns competent și multilateral la întrebarea : *ce este omul ?*, relevînd totodată complexitatea naturii umane și necesitatea studierii ei concrete.

Bazîndu-se pe filozofia marxistă, unii filozofi contemporani susțin legitimitatea unei noi discipline filozofice, intitulată *Antropologia filozofică*. După cum subliniază acad. C. I. Gulian, ea este „o disciplină cu un pronunțat caracter teoretic. Ea nu poate fi științific valabilă decît dacă : 1) este o *generalizare sau o sinteză a rezultatelor tuturor științelor care se preocupă, în vreun fel sau altul, de om* (subl. ns.) ; 2) cuprinde probleme filozofice specifice, care sînt tratate de obicei separat în etică, psihologie, sociologie, teoria culturii" [2].

Fiind o disciplină cu un pronunțat caracter generalizator și „concentrînd într-o singură problematică variatele date și probleme ale omului, prezente atît în științele particulare, cît și în diferitele discipline filozofice, poate să reliefeze cu maximă pregnanță rolul primordial pe care îl ocupă omul în filozofia marxistă" [3].

Legitimitatea acestei discipline filozofice izvorăște nu numai dintr-o atitudine combativă față de soluțiile discutabile pe care filozofia burgheză, pretins „preocupată" de om și de destinul său, vrea să le scoată în evidență, cît mai ales dintr-o necesitate internă a complexului proces de dezvoltare a științei în epoca contemporană, cînd, paralel cu o diferențiere tot mai accentuată a cunoștințelor științifice — diferențiere ce se concretizează în apariția unor noi științe — se produce în același timp și procesul invers de integrare și, ca urmare a acestui fapt, de apariție și pe această cale a altor științe, care se caracterizează printr-un grad mai înalt de teoretizare și de generalizare. Această forță motrice internă a dezvoltării științei poate fi considerată ca o condiție esențială a uriașelor progrese pe care cunoașterea umană le cucerește pe zi ce trece. „Diferențierea științei înseamnă și integrarea ei, după cum și unificarea diferitelor domenii de cercetare duce invariabil la apariția unor noi discipline științifice" [4].

Ca un rezultat concret al acestui proces de diferențiere și integrare a științei putem cita apariția unor noi discipline științifice, cum ar fi, printre altele, cibernetica.

Pentru a clarifica în ce măsură această disciplină — antropologia filozofică — poate îndeplini o funcție mai înaltă de teoretizare și, în același timp, de generalizare, trebuie delimitate acele științe pe care ea se sprijină și ale căror date sînt generalizate. Acest caracter teoreti-

[2] C. I. Gulian, *Problematica omului*, Editura politică, 1966, p. 18.
[3] *Ibidem*, p. 11.
[4] Uroș Tomin, *Despre procesul diferențierii și integrării științei*, în „Revista de filozofie" nr. 2/1966, p. 172.

zator nu trebuie înțeles în sensul că totul ar fi oferit de-a gata de către anumite științe particulare, ea, la rîndul ei, urmînd doar să se rezume la o funcție interpretativă și apoi de generalizare, ci, bazîndu-se în mod necesar pe datele acestor științe particulare, „fără să sustragă omul din biologie, antropologie, psihologie, etică, sociologie, psihologie socială etc." [5], teoretizează cu mijloace proprii datele acestor științe, formulînd o viziune de sinteză asupra ființei umane.

Realizînd o sinteză globală asupra omului, antropologia filozofică nu înseamnă că va înlocui acele științe particulare care studiază omul; din contră, aceste științe, avînd ca bază metodologică tocmai această disciplină, vor continua să se preocupe în continuare de domeniul lor specific de cercetare, pătrunzînd astfel și mai adînc în tainele celei mai complexe ființe cunoscute pînă în prezent.

Antropologia filozofică oferă cercetătorilor o viziune sintetică asupra omului, dînd prin aceasta un impuls nou activității de cercetare, constituind astfel o forță motrice internă în procesul complex al dezvoltării științei contemporane. Tocmai de aceea delimitarea acelor științe pe care ea se sprijină în generalizările sale și a raportului lor specific cu ea constituie o sarcină pe cît de complicată, pe atît de fecundă pentru dezvoltarea și aprofundarea cunoașterii omului în multitudinea ipostazelor sale.

Dintr-o enumerare a acestor științe — biologia, antropologia, psihologia, sociologia, etica, pedagogia — fără a menționa și ramurile lor, se poate observa complexitatea relațiilor care există între aceste științe, al căror obiect de cercetare duce spre un rezultat unic, cunoașterea omului concret, precum și greutatea de a releva pe această bază legătura intimă care se stabilește între aceste științe, pe de o parte, și antropologia filozofică, pe de altă parte.

Această complexitate crește și mai mult în zilele noastre, cînd „omul modern este într-o continuă mișcare geografică, socială și intelectuală, atît de rapidă și de amplă, încît oamenii din epocile anterioare n-au atins-o niciodată" [6].

Această mișcare continuă, care determină și o amplificare a dinamicii psihice, o puternică efervescență interioară, impune o analiză cît mai detaliată a tuturor componentelor omului viu, a „omului mobil" și, în același timp, o îngemănare a lor într-un tot unitar. De aceea, o analiză a raporturilor care se stabilesc între aceste științe și antropologia filozofică va duce în ultimă instanță la delimitarea preocupărilor specifice de investigație ale acestei discipline filozofice, la o pătrundere într-o esență de un grad superior în procesul complex al cunoașterii ființei omenești. Stabilirea raportului complex și multilateral dintre fiecare din aceste științe și antropologia filozofică revine atît filozofilor, cît și specialiștilor din aceste domenii (biologi, psihologi, sociologi, pedagogi etc.).

---

[5] C. I. Gulian, *Problematica omului*, Editura politică, 1966, p. 11.

[6] Richard F. Behrendt, *L'homme à la lumière de la sociologie*, Paris, 1964, p. 7.

Nu trebuie să pierdem din vedere faptul că rezultatul generalizării pe care antropologia filozofică îl efectuează își propune a fi în ultimă instanță un salt calitativ superior în cunoașterea omului, o calitate nouă pe linia sesizării interdependenței dintre latura socială și dezvoltarea biologică a omului.

Dificultatea crește, dacă ne gîndim că nu este vorba de un simplu raport dintre unele aspecte particulare specifice acestor științe și o disciplină filozofică, ci și de unele probleme filozofice ale acestor științe raportate și apoi generalizate, pe un plan superior de abstractizare, de către antropologia filozofică.

Relevăm ca un aspect pozitiv discuțiile care se poartă în literatura de specialitate, îndeosebi articolele publicate în „Revista de pedagogie", în legătură cu delimitarea obiectului pedagogiei științifice. Considerăm totuși că această delimitare nu se poate face în sine, adică rămînînd în sfera strictă de preocupare a pedagogiei, deoarece obiectul ei, vizînd într-un mod specific cunoașterea și formarea personalității umane, domeniu spre care converg, după cum am relevat mai sus, o serie întreagă de științe, este absolut necesar, ca o condiție sine qua non, ca în prealabil să se scoată în evidență legăturile ei specifice cu celelalte științe, fapt care asigură posibilitatea conturării obiectului său și prin aceasta a locului său în ansamblul celorlalte științe.

După cum se știe, obiectul educației îl constituie copilul, tînărul și adultul, după modul cum concepem obiectul pedagogiei ca educație a tinerei generații sau ca educație a omului de orice vîrstă. Nu această distincție ne interesează în primul rînd și ca atare nu vom încerca să aducem argumente pentru o poziție sau alta. Ceea ce este comun ambelor puncte de vedere este faptul că procesul de educație are un caracter relațional, care se stabilește între doi poli, în funcție de un anumit scop, de un anumit ideal, determinat obiectiv, între cel ce educă și cel educat, între cel care transmite o anumită cantitate de informație — în cea mai mare măsură planificată — și cel care recepționează și stochează această informație.

În cadrul acestei relații, al acestei mișcări a informației de la un pol la altul, se petrece o transformare, în majoritatea cazurilor de natură optimală și progresivă, a celui supus influenței educative (în caz contrar sîntem în afara procesului educativ). Deși influențele exercitate în cadrul acestei relații sînt uneori stratificate și „compartimentate", fapt determinat atît de varietatea modurilor concrete prin care se realizează transmiterea informației, cît și de aspectul obiectiv, concret, ca atare al informației, totuși, cel care recepționează constituie o unitate în care diversele sale laturi se află într-o strînsă corelație și interdependență, este o individualitate concretă.

Privit în această ipostază, omul ne apare ca un rezultat al tuturor influențelor din mediul său social-cultural, în care influențele educative au un rol conducător, constituind nucleul lor, concentrînd și organizînd în același timp toate influențele noneducative. Tocmai de aceea cunoașterea omului și formularea unor judecăți în această privință nu pot fi făcute în afara cunoașterii influențelor educative. Antropologia filozo-

fică, în generalizările pe care le realizează, nu poate face abstracție de procesul educativ, care, avînd rol conducător în formarea personalității, constituie o cauză principală a tuturor transformărilor de natură psihică și fizică. Pe de altă parte, trebuie să relevăm faptul că aceste transformări de diferențiere și integrare, care se produc în sistemul științelor despre om, determină la rîndul lor și anumite schimbări în structura însăși a diferitelor științe particulare, în cazul pedagogiei între diferitele ei ramuri. Așa este, de exemplu, după cum arată B. G. Ananiev, situația în pedagogia sovietică cu „antropologia pedagogică, fundamentată de K. D. Ușinski cu o sută de ani în urmă, dar care n-a primit la vremea sa, din diferite cauze, o dezvoltare cuvenită" [7].

Așa după cum se arată în continuarea acestui articol, una dintre sarcinile principale ale acestei ramuri este de a releva „varietatea interconexiunilor *omogene* și *eterogene* dintre educație și dezvoltare, conținutul acestor interrelații în structura generală a dezvoltării" [8].

Cercetarea și rezolvarea acestei probleme foarte complexe a raportului dintre educație și dezvoltare constituie o bază indispensabilă a unor generalizări filozofice surprinzînd aspectul dinamic, poate cel mai important, în procesul dezvoltării ființei umane, relațiile concrete care se stabilesc între acțiunea educativă externă și structura internă a dezvoltării. Pătrunzînd în intimitatea acestui proces, antropologia pedagogică „poate rezolva ceea ce este mai greu și îndeosebi mai important pentru pedagogie, problema structurii dezvoltării omului, interdependența în această structură a diferitelor ei laturi (intelectuală, fizică, morală etc.), pe care le orientează și componentele corespunzătoare ale sistemului educației comuniste" [9].

Relevarea acestui „plan dinamic" și, în primul rînd, a unui aspect al lui, de la influențe spre cel influențat, constituie o preocupare principală a pedagogiei. Surprinderea acestui fapt presupune un mod specific de cunoaștere a personalității umane, o cunoaștere ce se realizează concomitent cu influențarea, ea constituind un izvor de generalizare pentru antropologia filozofică. „Într-adevăr — susține R. Meili — structura dinamică reprezintă într-un fel oarecare sinteza tuturor factorilor care determină personalitatea" [10].

Dacă obiectul antropologiei filozofice este omul concret, în totalitatea determinărilor sale, individul real, „desfășurat" pe două planuri principale, cel al existenței și cel al finalității, privite în conexiunea lor, se ridică întrebarea legitimă referitoare la pedagogie : pe care din cele două planuri se situează fenomenele studiate de ea ?

Omul nu apare gata făcut din mîinile naturii și în oricare moment al evoluției sale pe plan ontogenetic, — evoluție condiționată social-istoric ; „natura" sa, prin intermediul educației, se transformă în cultură. După cum afirmă R. F. Behrendt, „omul, se poate spune exagerînd puțin, nu

---

[7] „Sovetskaia pedagoghika" nr. 5/1959, p. 28.
[8] *Ibidem*, p. 30.
[9] *Ibidem*, p. 28.
[10] P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de psychologie experimentale*, vol. V, ed. 1963, p. 220.

se naşte om, dar cu potenţialităţi umane" [11]. Astfel, omul este în primul rînd ceea ce devine, o depăşire a biologicului, în care acesta, fără a fi înlăturat, devine ceva subordonat. Valoarea omului constă în cea mai mare măsură în ceea ce *el se face*, în ceea ce el devine, datorită însuşirii culturii. Această umanizare continuă, rezultat al influenţelor exterioare, printre care un rol conducător îl are acţiunea educativă, vizează în primul rînd axiologia, planul finalităţii. Tocmai de aceea pedagogia poate fi considerată printre disciplinele particulare de bază, care vizează omul pe planul finalităţii şi al procesului concret de realizare în practică a acestei finalităţi. În mod concret, în pedagogie acest fapt se concretizează în stabilirea idealului pedagogic (a scopului educaţiei) şi a formelor şi mijloacelor care duc în ultimă instanţă la realizarea lui. Acest *scop determinat obiectiv de către condiţiile materiale ale societăţii*, o dată stabilit, atrage după sine o atitudine specifică faţă de copil şi faţă de fiinţa umană în general. Privind fiinţa umană prin intermediul scopului educaţiei şi cunoscînd metodele şi mijloacele concrete de a atinge acest scop — ambele aspecte constituind obiect de studiu al pedagogiei — antropologia filozofică are, prin aceasta, un punct de sprijin cu privire la problematica obiectului său.

Fără a neglija planul ontic şi bazîndu-se pe el, educaţia este acel factor extern care ridică un întreg edificiu pe ceea ce omul primeşte drept zestre ereditară de la ascendenţii săi. Această tendinţă continuă de împlinire şi în acelaşi timp de autodepăşire spre noi împliniri — determinată în mare măsură de către educaţie — constituie un factor important în analiza şi studierea omului, ca realitate dată, de care antropologia filozofică nu se poate dispensa.

În conceperea omului total, neînstrăinat, rezultat al relaţiilor de producţie socialiste care favorizează dobîndirea de către om a esenţei sale umane, o înflorire a personalităţii sale, cu posibilităţi multiple de manifestare creatoare, nu se poate face abstracţie de acea activitate umană conştientă, în mare parte organizată şi planificată — educaţia — care influenţează şi transformă toate însuşirile umane (intelectuale, afective, volitionale etc.), imprimînd un conţinut nou activităţii sale.

Neglijînd sau făcînd abstracţie de cauza care influenţează în mare măsură potenţialităţile, ajungem în ultimă instanţă la o viziune deformată asupra acestor potenţialităţi şi, prin urmare, la o deformare a personalităţii umane în întregul ei. Concepînd într-o oarecare măsură deformat anumite părţi ale întregului, nici acesta nu ne mai apare în adevărata sa lumină. Or, pedagogia ca ştiinţă a educaţiei reflectă nu aceste potenţialităţi ca atare, ci răspunde la întrebarea : cum şi cu ce trebuie să *acţionăm, pentru a transforma aceste potenţialităţi în realităţi concrete*, conform şi în concordanţă cu un anumit ideal social, pentru actualizarea şi îmbinarea lor nu sub forma unui mozaic, ci într-o personalitate unitară, într-un om realizat integral, capabil să facă faţă marilor sarcini pe care societatea noastră în continuă transformare i le pune în faţă.

[11] Richard F. Behrendt, *Op. cit.*, p. 25.

De aici nu trebuie să tragem concluzia că antropologia filozofică, generalizînd și integrînd într-un tot unitar diverse cunoștințe referitoare la persoana umană, printre care și ale pedagogiei, ar subestima posibilitățile de cunoaștere ale acestor științe particulare. De aceea, raportul trebuie analizat și de la antropologia filozofică spre științele particulare. Aceasta se bazează pe o condiție cu valoare metodologică : în studierea personalității umane este necesar să combinăm viziunea analitică cu cea sintetică. Caracterul sintetic, în cazul nostru reprezentat de antropologia filozofică, nu trebuie redus doar la un caleidoscop de elemente eterogene, ci el reprezintă ceva mai mult decît suma părților componente.

Pentru știința educației antropologia filozofică îndeplinește o funcție metodologică, făcînd, totodată, legătura între pedagogie și filozofie. Dacă pînă în prezent legătura dintre pedagogie și filozofie era privită de unii oarecum în mod schematic și mai mult declarativ, prin încercarea de a releva acele teze ale materialismului dialectic și istoric necesare pentru a fundamenta unele categorii și legi ale educației, teze care aveau o aplicabilitate generală și universală, pierzîndu-se din vedere specificitatea legăturii dintre cele două științe, acum, prin integrarea antropologiei filozofice, între pedagogie și filozofia marxistă apare posibilitatea evidențierii raportului specific dintre ele, deoarece antropologia filozofică, concentrînd tezele filozofiei marxiste referitoare la om, conjugate cu generalizările din celelalte științe umaniste particulare, permite formarea unei viziuni multilaterale cu privire la personalitatea umană și, prin aceasta, obiectul educației, domeniul de studiu al pedagogiei, apare în același timp în unicitatea și integralitatea sa.

O primă concluzie care se desprinde din cele relatate pînă aci este că între pedagogie și antropologia filozofică există un raport direct de interdependență asemănător celui dintre general și particular. Antropologia filozofică se bazează în generalizările pe care le face referitoare la personalitatea umană, printre altele, și pe datele oferite de pedagogie, fără să anihileze specificitatea fenomenului educativ, care este mult mai complex și nu se reduce doar la unele generalizări filozofice, cuprinzînd și alte aspecte care constituie o preocupare strict limitată a pedagogiei (de exemplu, preocupările sale în legătură cu unele aspecte concrete ale organizării procesului instructiv-educativ, în special cele care vizează în mod direct tehnica organizării acestui proces — metode, procedee, forme etc.). În același timp, antropologia filozofică oferă pedagogiei o concepție unitară cu privire la obiectul educațional, fără de care pedagogia riscă să absolutizeze sau să neglijeze, prin organizarea influențelor educative, un aspect sau altul al personalității, contribuind astfel la o oarecare dezarmonizare a părților acestui tot. „Noi — afirmă R. Meili — înțelegem prin termenul de personalitate totalitatea psihologică ce caracterizează un om oarecare" [12]. Personalitatea umană reprezintă deci un tot unitar, iar studierea ei trebuie să se facă pe cele două planuri privite în corelație dialectică : de la personalitate spre influențe și de la influențe spre personalitate. După cum arată același psiholog, „în prezent ideea

[12] P. Fraisse și J. Piaget, *Op. cit.*, p. 156.

după care structura personalității se constituie în mod progresiv prin schimbul dintre mediul exterior și organizația psihică pare a fi cea mai răspîndită" [13]. Deoarece personalitatea umană nu poate fi abstrasă din mediul social și supusă numai influențelor strict educative (organizate și planificate), acest mediu avînd și el funcție educativă, studiul sociologic al personalității constituie o altă fațetă de analiză a acestui fenomen.

Sociologia privește personalitatea umană atît ca obiect, cît și ca subiect al relațiilor sociale [14]. Considerînd personalitatea umană ca obiect al relațiilor sociale, sociologia privește în acest caz omul prin intermediul ansamblului de relații sociale, urmărind, în primul rînd, studiul acestora, modul concret în care individul este modelat de către societate, dacă relațiile sociale constituie un cadru optim pentru afirmarea posibilităților sale.

Preocupîndu-se de personalitatea umană ca subiect al relațiilor sociale, sociologia urmărește personalitatea umană și sub un unghi axiologic, încercînd să scoată în evidență modul concret în care fiecare individ este un creator de valori, dacă își aduce contribuția pe măsura posibilităților sale, în procesul activității concrete, la progresul societății, la specializarea și integrarea din ce în ce mai complexă a valorilor umane.

Educația, obiect de studiu al pedagogiei, trebuie considerată în acest sens ca fiind mijlocul principal de legătură între totalitatea relațiilor sociale (indivizii considerați ca obiect al relațiilor sociale) și personalitatea umană în procesul activității și dezvoltării (individul ca subiect al relațiilor sociale). Iată de ce transmiterea valorilor de la societate la individ, prin intermediul procesului educativ, nu se poate realiza în condiții optime fără un studiu sociologic al personalității sub cele două aspecte ale sale. Realizarea acestui studiu înseamnă în ultimă instanță o cunoaștere mai profundă a personalității umane, o nouă cucerire pentru antropologia filozofică, iar pentru pedagogie o condiție indispensabilă a optimizării procesului educativ, atît prin cunoașterea cerințelor societății față de individ, cît și prin cunoașterea aportului acestuia la dezvoltarea societății omenești. Studiind personalitatea umană sub cele două aspecte, sociologia își aduce contribuția la cunoașterea unor probleme de conținut ale procesului educativ, deoarece, prin cunoașterea „comenzii" sociale existente la un moment dat, pedagogia poate contribui la elaborarea criteriilor după care să se facă selecționarea cunoștințelor ce urmează a fi transmise tinerei generații ; prin cunoașterea „productivității" fiecărui individ, pedagogia își perfecționează sistemul său de influențare organizată asupra individului.

Prin transpunerea în practică a acestor două sarcini, fapt posibil numai pe baza studierii sociologice a personalității, pedagogia contribuie la elaborarea acelor metode care să ducă la înfăptuirea unor transformări

[13] *Ibidem*, p. 206.

[14] Vezi Honorina Cazacu, *Personalitatea ca obiect de studiu al sociologiei*, în „Revista de filozofie" nr. 3/1966.

de natură progresivă în conținutul personalității. Aceasta asigură antropologiei filozofice o posibilitate în plus de efectuare a unor generalizări privitoare la conținutul și la esența individului real.

Necunoașterea personalității în procesul formării ei și a influențelor educative exercitate asupra sa poate duce în ultimă instanță la formarea unei viziuni deformate asupra omului. Studierea acestui proces de influențare educativă, a legilor sale este înfăptuită tocmai de către pedagogie. Privită din acest punct de vedere, pedagogia poate fi considerată o știință care vizează, într-un oarecare sens, fără a-l epuiza, aspectul dinamic al devenirii personalității, preocupîndu-se în mod special de acele influențe care realizează, în ultimă instanță, în modul cel mai optim posibil, această devenire.

Nu este vorba în acest caz de a susține că pedagogia contribuie la o cunoaștere în sine a diferitelor laturi ale personalității în intimitatea lor, fapt care constituie obiect de studiu al altor științe, dar aceste laturi nu pot fi studiate independent de acțiunea factorilor educativi, deoarece prin aceasta ne-am posta pe poziții greșite, neglijînd realitatea.

În cazul în care am luat în considerare factorii educativi studiați de pedagogie, izolați de anumite laturi ale personalității sau independent de condițiile interne ale dezvoltării, rezultatul ar fi același, cu deosebirea că, ținînd cont de scopul urmărit, ne-am situa în afara fenomenului educativ privit ca o activitate relațională.

De aceea, studiul influențelor educative realizat de pedagogie, corelat cu studiul diferitelor laturi ale personalității, obiect de cercetare al pedagogiei și al altor științe, constituie o bază faptică de plecare în vederea realizării unor generalizări filozofice referitoare la personalitatea umană, preocupare de bază a antropologiei filozofice.

Pe de altă parte, sociologia studiază, pe lîngă personalitatea umană în cele două ipostaze ale sale, și fenomenul educativ din punct de vedere sociologic, constituindu-se astfel sociologia educației, ca o ramură a sociologiei [15]. Aceasta facilitează o cunoaștere mai amănunțită a influențelor educative, asigurîndu-se astfel o pătrundere mai adîncă în cunoașterea cauzelor care determină în ultimă instanță diferitele transformări calitative în psihicul copilului.

ПЕДАГОГИКА И ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

(Резюме)

Автор указывает на необходимость диалектического изучения человека: как биологического существа, так и социального, без разделения этих двух сторон, что привело бы к неправильному подходу к изучению человека.

В этом смысле современные философы поддерживают законность философской дисциплины — философской антропологии. Эта наука осуществляет глобальный синтез, но это не значит, что она подменит частные науки, изучающие человека (биологию, антропологию, психологию, педагогику, социологию, этику).

[15] R. F. Behrendt, *Op. cit.*, p. 11, 12.

Изучение человека не может быть осуществлено без познания воспитательных влияний. Философская антропология не может обойти воспитательный процесс, так как он является руководящим элементом в формировании личности и представляет собой главную причину всех психо-физических преобразований.

Для науки о воспитании философская антропология имеет методологическую ценность, реализуя связь между педагогикой и марксистской философией.

LA PÉDAGOGIE ET L'ANTHROPOLOGIE PHILOSOPHIQUE

(Résumé)

L'auteur insiste sur la nécessité d'envisager dialectiquement l'être humain, en tant qu'être biologique et social, et de ne pas dissocier ces deux aspects sous peine d'aboutir à une vision mutilée de l'homme.

Dans ce sens, les philosophes contemporains justifient l'existence d'une discipline philosophique — l'anthropologie philosophique. Si cette science — affirme l'auteur — aboutit à une synthèse globale sur l'homme, elle ne saura évincer les sciences particulières qui s'occupent de l'homme (la biologie, l'anthropologie, la psychologie, la pédagogie, la sociologie, l'éthique).

L'auteur est d'avis que la connaissance de l'homme ne peut pas se réaliser en dehors de la connaissance des influences éducatives. L'anthropologie philosophique ne peut pas, non plus, ignorer le processus d'éducation qui constitue la cause principale de toutes les transformations psycho-physiques et joue un rôle déterminant dans la formation de la personnalité.

Pour la science de l'éducation — affirme l'auteur, — l'anthropologie philosophique a une valeur méthodologique qui établit une jonction entre la pédagogie et la philosophie marxiste.

PEDADOGY AND PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

(Abstract)

The author says that Man should be considered dialectically, i. e. both as a biological being and as a social being, and that those two aspects cannot be divorced. This precisely is the field of investigation of philosophical anthropolgy, a novel science studying Man in the aggregate without exactly replacing such particular sciences as biology, anthropology, psychology, pedagogy, sociology, ethics.

The author establishes the relationships between philosophical anthropology and education. Having a decisive role in the formation of Man's personality, the educational process is the main cause of all psycho-physical transformations in the individual, says the author. Indeed, for the science of education, philosophical anthropology is of a methodological value, being the link between pedagogy and Marxist philosophy.

Structura grupului și relațiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal

Dr ANA TUCICOV-BOGDAN
M. ZLATE

1. Problema și mijloacele cercetării

Rezultatele procesului de învățămînt nu sînt condiționate în mod exclusiv de calitatea didactică a instruirii elevilor, sau de efortul pe care îl depun ei pentru însușirea materialului predat. Succesul la învățătură este mult influențat și de climatul general în care studiază elevii, de nivelul de dezvoltare a interrelațiilor din colectivul clasei, de gradul în care elevii, cunoscîndu-se reciproc, se stimulează în schimbul de informații și cunoștințe asimilate, de felul în care se atașează între ei afectiv și ajung să se aprecieze obiectiv, să instituie un sistem de exigențe intelectuale și morale în munca lor. Orice profesor am ruga să ne relateze despre individualitatea vreunui elev al său poate să ne spună multe despre felul în care elevul învață la obiectul lui, sau cum se prezintă și la alte obiecte, ce performanțe obține. Dar, obișnuit, același profesor cunoaște prea puțin din relațiile interpersonale ale elevului, interdependențele sale de ordin afectiv, atitudinile în raport cu ceilalți colegi, aspirațiile lui în colectivul clasei, modul în care elevul dat se reflectă pe sine și în care este el reflectat în conștiința celorlalți membri ai colectivului clasei. Cu atît mai greu se poate ajunge, fără investigații speciale, la o imagine autentică despre asemenea interrelații pe întregul colectiv al clasei.

Ideea potrivit căreia raporturile interindividuale ale copiilor influențează evoluția lor psihică și-și pun amprenta asupra dezvoltării personalității cîștigă tot mai mult teren în cercetarea psiho-pedagogică [1]. Astăzi cu greu poate fi închipuită apariția unui tratat sau manual modern de psihologia copilului ori de psihologie pedagogică care să nu consacre secțiuni sau capitole întregi problemelor integrării socio-pedagogice a elevilor, evoluției raporturilor reciproce în colectivul școlar restrîns (clasa), formării și afirmării „lider-ului" clasei, analizei acțiunilor directive și non-directive în grup ale școlarilor etc. [2].

Grupul școlar restrîns (clasa) — consideră tot mai mulți autori — determină primele relații interindividuale de ordin profund social, dînd elevilor modele pedagogic instituționalizate, cerute și promovate

---

[1] Vezi: D. Anzieu, *Le diveloppment des relations interpersonelles chez l'enfant*, „Bulletin de Psychologie", avril, 1966, p. 1148, care emite ipoteza „priorității raporturilor interindividuale asupra tuturor formelor dezvoltării psihice".

[2] De exemplu, J. Pikunas, *Fundamental Child Psychology*, 1957; G. Clauss și H. Hiebsch, *Kinderpsychologie*, 1962; El. Hurlock, *Child Development*, 1964; H. Sorenson, *Psychology in Education*, .1965; Arden N. Frandsen, *Educational Psychology*, 1962 etc.

de societate. Prin şcoală — mai cu seamă prin şcoala socialistă — societatea îşi exercită o puternică influenţă asupra personalităţii elevilor. Procesul devine tot mai amplu şi cu rezultate din ce în ce mai relevante pe măsura înaintării în etapele şcolare. În condiţiile de reorganizare a colectivelor, în speţă o dată cu trecerea în cursul liceal, modificările din relaţiile interpersonale ale elevilor sînt dintre cele mai semnificative. Ele se grefează pe caracteristicile de ordin psihologic ale adolescenţilor. Elevii claselor a IX-a nu continuă de la sine — numai prin simpla înaintare în vîrstă — achiziţiile educative ale anilor precedenţi. Cu o mai mare frecvenţă se pot întîlni funcţionînd în calitate de colective reale, optim organizate şi motivate, clasele a VIII-a sau a X-a şi a XI-a. Spre deosebire de acestea — prin însăşi situaţia lor pedagogică creată — elevii claselor a IX-a ridică noi probleme de acomodare, de integrare socială şi educativă, de restructurări şi coordonări de noi relaţii interpersonale

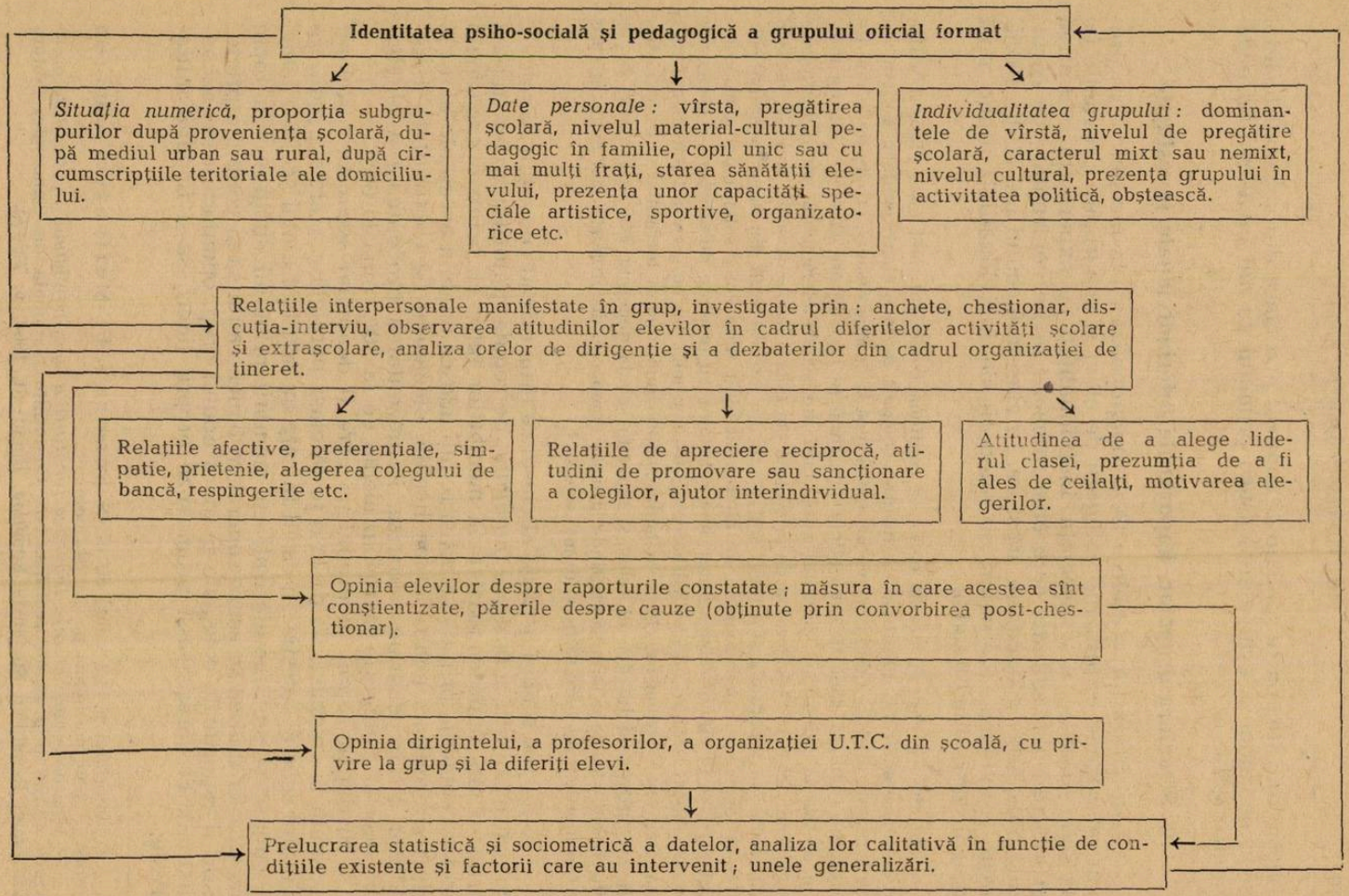
Ipoteza noastră este că ritmul organizării elevilor în noul colectiv, ca şi dificultăţile care apar, ţin nu numai de factorii şi condiţiile pedagogice în care se lucrează, dar, în mare măsură, şi de *statutul educaţional* anterior elaborat al individualităţilor grupate, de experienţa şcolară achiziţionată de fiecare elev în colectivele precedente, de sistemul interrelaţiilor precedente care îl definesc ca personalitate.

Totodată, apreciem clasa a IX-a în situaţia de grup natural-primar, [3] în care individualităţile manifestă o dorinţă expresă de a se cunoaşte, sînt optim motivate în acţiunea de a-şi alege colegul de bancă, sînt nevoite, unele mai mult, altele mai puţin, de a-şi forma noi prieteni, se găsesc în situaţia de a accepta noi lideri, de a avea un nou şef de clasă etc. Surprinse într-un asemenea context social cotidian, afinităţile şi dorinţele reciproce ale elevilor pot fi sondate fără artificii, în acţiuni efectiv asumate de ei, în conduite posibile, reale, în măsura în care ele sînt bine dirijate. Mai mult, posibilitatea conştientizării de către elevi — la această vîrstă — a afinităţilor reciproce, a atitudinilor şi rolurilor pe care şi le asumă, sau le acceptă, permite modificări evidente în comportarea lor socială şi restructurări importante în conturarea constantelor personalităţii.

Ansamblul mijloacelor de cercetare, pe care îl concepem ca pe un sistem funcţional organizat, a cuprins următoarea structură şi subansambluri de ordin metodic-investigator (redat în tabelul sinoptic de la p. 15).

Materialul faptic pe care ne sprijinim în descrierea colectivului provine de la cinci clase şcolare : două clase a IX-a ale Liceului nr. 42 din Bucureşti, investigate intensiv ; două clase liceale (a IX-a) din oraşul

[3] În sensul care se acordă acestor noţiuni în cercetarea socio-pedagogică a se vedea : J. Maisonneuve şi J. Margot-Duclot, *Méthodes et technique en psychologie sociale*, „Bulletin de Psychologie", mai 1966 ; J. Maisonneuve în *Traité de psychologie expérimentale*, red. P. Fraisse şi J. Piaget, vol. IX, *Psychologie sociale*, p. 219 şi urm. ; M. Ralea şi T. Herseni, *Introducere în psihologia socială*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 209.


Identitatea psiho-socială și pedagogică a grupului oficial format
Situația numerică, proporția subgrupurilor după proveniența școlară, după mediul urban sau rural, după circumscripțiile teritoriale ale domiciliului.
Date personale: vîrsta, pregătirea școlară, nivelul material-cultural pedagogic în familie, copil unic sau cu mai mulți frați, starea sănătății elevului, prezența unor capacități speciale artistice, sportive, organizatorice etc.
Individualitatea grupului: dominantele de vîrstă, nivelul de pregătire școlară, caracterul mixt sau nemixt, nivelul cultural, prezența grupului în activitatea politică, obștească.
Relațiile interpersonale manifestate în grup, investigate prin: anchete, chestionar, discuția-interviu, observarea atitudinilor elevilor în cadrul diferitelor activități școlare și extrașcolare, analiza orelor de dirigenție și a dezbaterilor din cadrul organizației de tineret.
Relațiile afective, preferențiale, simpatie, prietenie, alegerea colegului de bancă, respingerile etc.
Relațiile de apreciere reciprocă, atitudini de promovare sau sancționare a colegilor, ajutor interindividual.
Atitudinea de a alege liderul clasei, prezumția de a fi ales de ceilalți, motivarea alegerilor.
Opinia elevilor despre raporturile constatate; măsura în care acestea sînt conștientizate, părerile despre cauze (obținute prin convorbirea post-chestionar).
Opinia dirigintelui, a profesorilor, a organizației U.T.C. din școală, cu privire la grup și la diferiți elevi.
Prelucrarea statistică și sociometrică a datelor, analiza lor calitativă în funcție de condițiile existente și factorii care au intervenit; unele generalizări.

Pitești, folosite pentru sondaje de control* ; o clasă din sistemul fostelor școli pedagogice, echivalentă astăzi primului an din învățămîntul pedagogic mediu.

2. Structura grupelor. Raporturile interindividuale investigate

Prin natura lor, clasele a IX-a funcționează — la început — ca grupuri eterogene, cuprinzînd categorii de elevi și subgrupuri provenite de la școli diferite ; în consecință, individualități cu experiență educativă și atitudini diferențiate, care abia urmează să fie confruntate cu cerințele noii clase și integrate acestora. În clasele Liceului nr. 42 din București, asemenea subgrupuri și categorii de individualități ajung pînă dincolo de ordinul 5 sau 8.

În clasa a IX-a A, din 35 elevi, 12 continuă colectivul unei foste clase a VIII-a a aceleiași școli, alți 10 provin ca subgrup compact de la o clasă paralelă, 4 elevi vin de la Școala nr. 152, 3 de la Școala nr. 154 și încă 6, în mod dispers, provin de la diferite școli din Capitală. Celălalt grup oficial constituit (a IX-a B) are 18 elevi (1/2 din totalul de 36) în subgrupul majoritar care, încă din școala elementară, merg împreună-colegi de clasă; 13 elevi provin de la o clasă paralelă a aceleiași școli, un elev de la o altă fostă clasă paralelă și 4 elevi sînt veniți din diferite școli din oraș. În grupul oficial al fostei școli pedagogice s-au diferențiat mult timp două subgrupuri mari, compacte (18 și 14 eleve) relativ opuse una celeilalte, cu tendințe de afirmare. Clasele din orașul Pitești — și cu cît este vorba de centre mai mici din țară, cu atît fenomenul este mai frecvent — grupează cele mai multe subdiviziuni, uneori tot atîtea cîți elevi sînt, fiecare provenind tot din alt raion și din altă școală generală. Nu este exclus ca în alte orașe, clasele a IX-a să cuprindă și mase compacte, de proporții mai mari, în care subgrupurile secundare să fie mult mai reduse.

Astfel, pe fondul general al clasei ca grup oficial constituit se relevă, cu ușurință, întîi *subgrupul dominant*, de regulă majoritar [4], caracterizat printr-o mai bună cunoaștere a membrilor între ei, printr-o experiență școlară comună, prin obiceiuri și reguli adesea unanim acceptate în grup, ele reprezentînd, pentru etapa liceală, elementul de continuitate a tradițiilor școlii generale parcurse. Reprezentarea procentuală a elevilor din această categorie merge în medie de la 30% pînă la 60%.

Distingem, apoi, subgrupul pe care îl denumim *secundar*, provenit ca subgrup compact, fie de la o fostă clasă paralelă a aceleiași școli, fie din altă școală. Aceștia, în cazul în care au mai fost elevii școlii actuale, îi cunosc și sînt familiarizați cu membrii primului subgrup. Cu toate acestea, ei tind să se așeze separat în bănci, caută să-și continue prieteniile și raporturile colegiale în afara noului grup, opunîndu-i-se (neconflictual). Ei doresc să-și promoveze proprii lideri, să-și impună inițiativele.

---

* Materialul a fost cules de dr. S. Sorescu și El. Marinescu pentru care autorii le aduc mulțumiri pe această cale.

[4] Vezi de aceiași autori : *Dinamica raporturilor interindividuale în condițiile organizării colectivului școlar restrîns*, vol. Conferința Națională de Psihologie, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1966, p. 72—74.

În al treilea rînd, găsim categoria elevilor proveniți din mai multe școli, cuprinși spontan în *subgrupuri labile*, cu o slabă cunoaștere reciprocă și în relații extrem de reduse cu subgrupurile compacte amintite. Din rîndurile lor pot fi identificați, adesea, individualități „solitare", uneori prezentînd dificultăți mai mari de integrare în noul colectiv.

Cele două clase a IX-a (A, B) investigate intensiv s-au individualizat sub raportul pregătirii școlare. Astfel, la clasa a IX-a A media rezultatelor de la absolvirea școlii generale este 8,41 iar media rezultatelor concursului de admitere recent susținut este 8,21. La clasa a IX-a B mediile sînt următoarele : 8,58, respectiv 8,68. Și condiția socială, cultural-pedagogică a elevilor în familie, este diferită la cele două clase *. Mai puțin semnificativă pentru situația de eșantion a colectivelor, dar importantă pentru problema urmărită, este proporția de copil unic sau cu mai mulți frați în familie, așa cum apare ea în cele două grupuri **.

Noi am presupus că toate aceste deosebiri de antecedente personale vor influența, într-un fel sau altul și procesul de formare a noului colectiv ; negreșit ele își găsesc întotdeauna ecoul în interrelațiile personale ale copiilor, în munca pe care trebuie să o ducă dirigintele cu părinții elevilor.

Dintre raporturile reciproce care caracterizează faza incipientă de organizare a colectivului interesează acelea privind funcția în colectiv a unor membri, relațiile cu semnificație afectivă și de valoare. Ne vom opri, de aceea, atît asupra atitudinilor propriu-zise de selecție, cît și asupra celor prezumtive — de proiecție [5] —, de „percepere" a atitudinilor posibile ale celuilalt. De aceea, am adresat elevilor chestiuni familiare, de viață curentă și, în același timp, importante pentru ei. În clasa a IX-a, cînd elevii vin din diverse locuri, cînd se cunosc foarte puțin și cînd există tendința expresă de a se cunoaște reciproc, unele probleme, cum ar fi alegerea colegului de bancă, a șefului clasei etc. capătă semni-

* Din grupul clasei a IX-a B 63,89% aparțin familiilor de intelectuali (medici, profesori, ingineri, cercetători științifici, ofițeri superiori) și 36,11% familiilor de muncitori (5 elevi), funcționari (5 elevi) și mici meseriași (3 elevi), în timp ce la clasa a IX-a A, dimpotrivă, 65,7% sînt copii de muncitori (13 cazuri) și funcționari (10 cazuri) și 34,3% provin din familii de ingineri și ofițeri.

** La clasa a IX-a A din 35 elevi, 13 (37,1%) sînt în situația de copil unic în familie, 15 elevi (42,8%) în situația de doi copii în familie, 5 cazuri (14,2%) trei copii în familie, 2 elevi (5,8%) provin din familii cu 4 copii. La clasa a IX-a B, în aceeași ordine, avem: 24 (65,6%) copil unic, 11 (30,5%) cîte doi și numai un caz (3,9%) din familii cu trei copii. Adăugăm că în familiile grupului clasei a IX-a A aproape 50% (17 din 35) mamele sînt de ocupație casnică ; la clasa a IX-a B numai în 10 familii (28%) întîlnim această situație, majoritatea mamelor din restul familiilor fiind și ele medic, inginer, profesoară etc.

[5] R. Pagès pentru același fenomen dă mai mulți termeni : „perception d'autrui", „perception sociale", „connaissance d'autrui" — ca și Tagiuri (1958) — sau „aperception d'autrui". Vezi : R. Pagès, *Psychologie dite „projective" et aperception d'autrui*, „Bulletin de Psychologie", 6/1953, p. 407—418 ; Vezi de același autor, *La perception d'autrui*, în *Traité de psychologie experimentale*, vol. IX, red. P. Fraisse și J. Piaget, Paris, P.U.F., 1965, p. 101—163.

ficație deosebită. În consecință și în cercetarea noastră ne-am adresat elevilor cu întrebări de următoarele tipuri :

A. Întrebări privind *relația de selecție, de alegere*, respectiv de preferință a unui elev față de ceilalți elevi din grup *.

B. Întrebări privind *relația prezumtivă, de proiecție*, care presupuneau cunoașterea celorlalți în raport cu sine **.

C. Întrebări *prezumtive de apreciere*, referitoare la atitudinea unor elevi față de alții și presupunînd, deci, cunoașterea celorlalți în raport cu ceilalți ***.

D. Întrebări *pur constatative*, referitoare la situația existentă de fapt în clasă ****.

Am preferat să apelăm la relațiile pozitive ale elevilor din care respingerile să rezulte doar ca implicații, calculabile pentru noi cu ajutorul întrebărilor pur constatative. Aceasta deoarece, de acord cu unii autori : Bronfenbrenner (1944), Bjerstedt (1956) [6], I. L. Kolominski (1962) [7], solicitarea relațiilor de respingere poartă pericolul adîncirii lor, fiind totodată încorsetate în anxietate, prudență sau model cultural-educativ asimilat. Am preferat, de asemenea, alegerea liberă de către subiecți a răspunsurilor în care aceștia indicau singuri persoanele preferate, în locul unor răspunsuri dirijate, forțate, privitoare la unele persoane indicate. Caracterul cît mai sincer posibil al relatărilor a fost asigurat fie prin anonimatul chestionării, fie prin atmosfera de încredere în cercetător, care nu este organ administrativ, nici „inspector școlar", ci mai degrabă un prieten mai mare al elevilor care se interesează de ei, dorind să-i ajute, fără să aibă funcție oficială de a-i promova sau sancționa.

---

* 1. Cu cine ai vrea să stai în bancă? 2. Pe care dintre colegi dorești să-l ai vecin în banca din față? Dar în cea din spate? 3. Cine ai dori să fie șeful clasei voastre? 4. Dacă ar trebui să te desparți de cel mai bun prieten, pe cine ai prefera din clasă să ți-l faci prieten în locul lui? 5. Dacă și clasa voastră ar primi 4 locuri la odihnă într-o țară străină, pe cine din clasă ai propune să plece? 6. Dacă ai primi din partea org. U.T.C. sarcina ca în termen de 3 zile să faci un referat despre situația la învățătură și disciplină din clasa voastră, pe cine ai chema să te ajute la întocmirea lui? 7. Pe cine ai dori să evidențiezi sau să critici în acest referat? 8. Dacă ai un mare necaz, cui din clasă ai prefera să-l împărtășești? 9. Dar o bucurie mare? După cum se poate observa, întrebările 1, 2, 4, 8, 9 privesc mai ales alegerile de ordin personal, pe cînd întrebările 3, 5, 6, 7 se referă la alegere în contextul unor semnificații mai largi, colective, sau la funcții de ordin social.

** Pe tine te-ar propune cineva să fii șeful clasei? 2. Cine din clasă te preferă pe tine ca să-i fii prieten? 3. Cine te-ar propune pe tine ca să pleci în excursie? 4. Cine te-ar chema pe tine ca să-l ajuți la întocmirea referatului? 5. Care dintre colegii tăi ți-ar încredința ție bucuriile și necazurile lui?

*** 1. Cine dintre colegii tăi îl mai dorește pe acest coleg ca să fie șeful clasei? 2. Cine dintre colegii tăi are cei mai mulți prieteni în această clasă? 3. Cine din clasă va fi propus de cei mai mulți colegi pentru a pleca în excursie?

**** 1. Cine îți este acum coleg de bancă? 2. Cine te-a solicitat să-i fii coleg de bancă? 3. Cine îți este cel mai bun prieten? Numește dacă este din clasă sau din-afara ei.

[6] J. Maisonneuve, *loc. cit.*

[7] I. L. Kolominski, A. I. Rozov, *Izucenie vzaimootnoșenii școlnicov sociometriceschimi metodami*, „Voprosî psihologhii" nr. 6/1962, p. 160—168.

3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute

Rezultatele obținute, atît prin chestionarul dat, cît și prin discuțiile post-chestionar și convorbirile cu diriginții, le vom analiza în funcție de cele trei categorii de interrelații investigate (A, B, C).

Prima categorie de întrebări (A) a determinat la elevi comportări diferite. Au apărut, astfel, următoarele tipuri de răspunsuri: de directă nominalizare (a colegului, prietenului, liderului preferat etc.), de formulări generale („pe colegul cel mai bun", „pe cel care merită" etc.), sau de tipul celor cuprinse în formula „nu-mi dau seama", „nu știu încă", „nu-mi cunosc încă colegii". Răspunsuri de primul tip dau, în genere, elevii din subgrupele dominante sau imediat secundare, respectiv dintre cei care se cunosc mai bine, fiind colegi încă din anii precedenți. Cel de-al doilea tip de răspunsuri este frecvent întîlnit la elevii care doresc să-și lărgească relațiile interpersonale și caută să cunoască pe noii colegi, abținîndu-se de la o strictă nominalizare (chiar dacă aparțin subgrupurilor cu o oarecare continuitate în raporturile școlare). A treia categorie de răspunsuri o dau fie unii elevi din subgrupurile majoritare, care însă se știu simpatizați de mulți colegi și nu se decid pe cine să aleagă pentru a nu nedreptăți pe vreunul, fie — și aceștia sînt mai mulți — elevii „răzleți", abia veniți în noul colectiv și care nu-i cunosc pe ceilalți. Per total, numărul de alegeri primite și efectuate în clasa a IX-a A este de 390, iar la a IX-a B de 389, așadar fără vreo diferență semnificativă. Expansivitatea grupurilor este aproape egală $\left(\frac{\text{nr. alegeri în grup}}{N}\right.$: pentru a IX-a A = 11,1 ; pentru a IX-a B = 10,8$\left.\right)$.

Comparînd clasele din punctul de vedere al *statutului elevilor* — citește numărul de alegeri primite de elevi la chestiunile date — și al *expansivității lor* — alegerile pe care le face fiecare elev — constatăm, cum este și firesc pentru începutul anului *, un număr impresionant de elevi cu un statut și cu expansivitate scăzute (de la 0 la 10 alegeri); un număr mai restrîns de elevi se plasează în jurul valorilor mijlocii (11—25 alegeri) și foarte puțini în dreptul valorilor mai mari (26 pînă peste 50 alegeri). Apreciind gradul de integrare a grupelor în relațiile date (după formula coeficientului de integrare: 1/număr de membri izolați — cei care nu au primit nici o alegere)[8], la clasa a IX-a A coeficientul (C_i) este mai mare (0,12), iar la clasa a IX-a B, unde în fond sînt mulți elevi care se cunosc între ei, C_i este de 0,10. Tocmai în această clasă se constată un număr mai mare de „izolați" (sociometric): cei patru elevi nou veniți în clasă, 5 elevi din subgrupul dominant și un elev aparținînd subgrupului compact secundar. Proporția elevilor care

* Menționăm că pentru caracterizarea inițială a grupului, am aplicat chestionarul nostru la zece zile după începerea anului școlar 1966/1967.

[8] Aci și în alte locuri ne folosim pentru exprimarea statistică sociometrică de formulele Proctor-Loomis. Vezi: D. Krech, R. Crutchfield, Ballachey, *Individual in Society. A textbook of Social Psychology*, New York, 1962, p. 390—394.

nu întrunesc nici un număr de alegeri ori preferințe din partea grupului este diferită și în strînsă legătură cu sensul și natura întrebărilor puse. Astfel, la clasa a IX-a A repartiția elevilor nealeși (pe întrebări) este următoarea : la întrebarea 1 (8 elevi nealeși), 2 (4), 3 (31), 4 (14), 5 (2), 6 (19), 7 (19), 8 (17), 9 (14), iar la clasa a IX-a B, în aceeași ordine, întîlnim : 10, 7, 26, 20, 5, 23, 22, 11, 11 elevi nealeși la cele 9 întrebări. Tocmai din partea acestor elevi am putut reține și păreri ca : „Toată clasa noastră este formată din grupulețe. Oare cînd vom avea un colectiv ca anul trecut?" sau „Cine să mă prefere, dacă ei nu mă cunosc?", „Pe nimeni din clasă nu-l pot alege în locul fostului meu prieten" etc.

Dar care poate fi semnificația unui statut mare, mijlociu sau mic în alegerile elevilor? De obicei sîntem tentați să credem că un elev care întrunește un număr mare de alegeri și, deci, are un statut ridicat, este simpatizat de ceilalți, preferat ca prieten, solicitat de mulți pentru a le fi coleg de bancă sau confident etc. și, în consecință, bine integrat în colectivul clasei. Dimpotrivă, elevul cu un număr mic de alegeri este mai puțin solicitat de ceilalți, este mai izolat și cu șanse reduse de a se integra în grup. Asemenea fenomene nu trebuie interpretate însă numai cantitativ. Sînt cazuri cînd unii elevi au un statut mic în alegeri, pentru că sînt mai exigenți cu ei și cu ceilalți, nu admit compromisuri și falsa colegialitate, nu tolerează lipsurile și într-un colectiv încă neformat ei mult timp vor fi evitați de ceilalți. După cum cineva poate fi preferat de mulți ca vecin de bancă, pentru că își oferă temele model, gata rezolvate, pentru că preia ușor din munca celorlalți și în acest fel îi scutește de eforturi etc. Aspectele calitative le-am putut sonda prin întrebarea privind persoanele pe care ar dori să le critice sau să le evidențieze elevii, în referatul lor despre situația la disciplină și învățătură a clasei. Cu acest prilej au apărut cazuri ca P.C. (clasa a IX-a A) cu un statut general relativ mare (17 alegeri), dintre care, însă, 8 reprezentînd dorința colegilor de a-l critica pentru indisciplină și numai 2 dorința de a-l evidenția la învățătură. O altă elevă, A. N., întrunește 6 alegeri (statut scăzut), dintre care, însă, 5 reprezintă dorința elevilor de a o evidenția.

Raportul dintre statutul sociometric într-un gen de interrelații și expansivitatea fiecărei individualități conferă aspecte dintre cele mai interesante. Nu întotdeauna statutul ridicat, într-o serie de relații ale unui elev, corelează puternic cu o expansivitate corespunzătoare. În genere, apreciind după totalul răspunsurilor și determinată de natura chestiunilor formulate de noi, expansivitatea pozitivă a elevilor în grup $\left(\frac{\text{Nr. alegeri ale elevului P}}{N-1}\right)$ este mai mare decît statutul. Sînt, însă, și excepții nu tocmai întîmplătoare pentru o serie de elevi buni, mult solicitați de ceilalți în clasă.

Pentru edificare poate fi citat cazul elevei P. A. din clasa a IX-a B care are un statut ridicat (27 alegeri) și o expansivitate extrem de redusă (doar 5 aleĝeri făcute). Astfel, este solicitată ca vecină de bancă de 4 elevi din clasă, în schimb ea nu preferă

pe nimeni („îmi este indiferent cu cine stau" — scrie ea); 3 elevi o vor colegă în banca din față sau în cea din spate, ea nu vrea pe nimeni; 6 o propun pentru a pleca în excursie, ea nu propune pe nimeni; 4 o aleg pentru a-i împărtăși necazurile și bucuriile lor, ea alege doar un singur coleg etc. O situație asemănătoare o întîlnim și la elevii M.F. și S.A. tot din clasa a IX-a B. Discrepanța dintre statut și expansivitate este, de altfel, mai mare la elevii clasei a IX-a B decît la cei din clasa a IX-a A.

În categoria celor care au un statut și o expansivitate egale, de regulă, ambele reduse, se includ elevii care, în genere, manifestă necunoaștere sau indiferență față de colegi și care, la rîndul lor, deocamdată, sînt ignorați de majoritatea celorlalți.

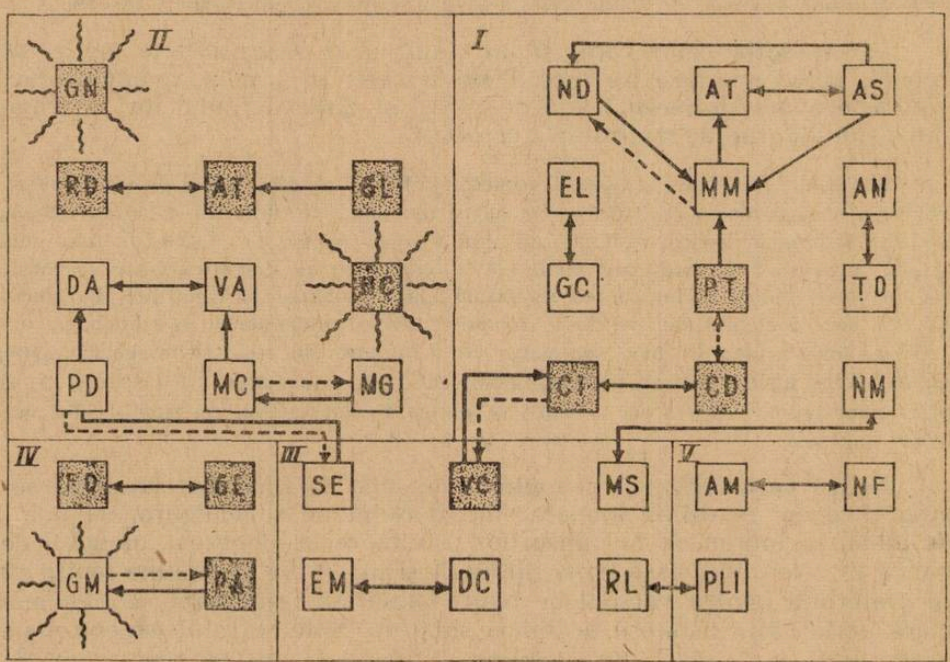
Elevul H.C. din clasa a IX-a A primește și face 5 alegeri. Astfel, primește alegerea de a fi cuiva coleg de bancă — în banca din față; un altul și-l alege ca prieten, un altul îl propune pentru excursie, un altul îl alege pentru a-l critica; în fine, unul îl alege pentru a-i împărtăși necazurile lui. Nu este dorit de nimeni ca vecin de bancă, șef de clasă, ajutor la întocmirea referatului, nici confident al bucuriilor. La rîndul lui H.C. face 5 alegeri (șef de clasă, excursie, referat, evidențiere). În schimb, nu dorește pe nimeni coleg de bancă sau măcar vecin în banca din față sau în cea din spate, nu indică pe nimeni nici ca prieten. Elevul H.C. atît prin statutul său scăzut, cît și prin expansivitatea sa extrem de mică se plasează, voit sau nu, în rîndul celor mai izolați din clasă.

Pentru caracterizarea grupului nou, abia în formare, situațiile sociografice ale relațiilor sondate sînt deosebit de revelatoare. Să luăm, de pildă, sociogramele răspunsurilor privitoare la alegerea colegului de bancă în cele două clase (vezi fig. nr. 1 și nr. 2). Se vede bine faptul că în preferința pentru vecinul de bancă elevii se orientează, în cea mai mare parte către membrii aceluiași subgrup. Sînt cu totul excepționale preferințele reciproce dintre subgrupe, bazate în același timp pe motivări exterioare, secundare. Astfel, la clasa a IX-a B doi elevi (G.F. și F.A. sector I și II) din subgrupe diferite se preferă reciproc pentru a fi colegi de bancă, deoarece părinții lor doresc acest lucru. Tot astfel și colegii, pentru a fi vecini în banca din față sau în cea din spate, sînt preferați, de regulă, din interiorul subgrupelor.

După cum rezultă din sociograme, din întrebările privitoare la alegerea colegului de bancă obținem: relații de preferință reciprocă (20 elevi la clasa a IX-a A și 20 la clasa a IX-a B); respingere reciprocă (2, respectiv 8 elevi); preferință întîmpinată de respingere (10 și 8); preferință unilaterală (7 și 9), ca și atitudini de indiferență (3 elevi la a IX-a A și 2 la a IX-a B), sau atitudini negative (1 elev la clasa a IX-a B).

Relațiile de preferință reciprocă sînt întîlnite, aproape în exclusivitate, între elevii acelorași subgrupe. Ele apar la elevii care se cunosc bine între ei încă din etapele anterioare. De cele mai multe ori preferințele reciproce în privința colegului de bancă sînt cunoscute diriginților, luate în considerație și satisfăcute.

Relaţiile de respingere reciprocă nu au fost investigate direct în proba noastră. Ele, însă, au apărut în mod implicit şi le găsim într-o mai mare proporţie tot la clasa a IX-a B, unde la aşezarea în bănci nu au fost cunoscute doleanţele elevilor. Aşezarea în bancă la întîmplare sau impusă aduce după sine fie relaţii de tolerare sau indiferenţă, fie



Sectoarele haşurate/băieţi :

Sect. nehaşurate/fete :

Preferinţe reciproce :

Respingeri reciproce :

Preferinţe întîmpinate de respingeri :

Preferinţe unilaterale :

Atitudinea de indiferenţă totală :

Atitudinea negativă :

Sectoarele I, II, III, IV... din sociograme reprezintă subgrupurile de proveniență ale clasei :

Fig. nr. 1 — Sociograma clasei a IX-a A privind alegerea colegului de bancă.

chiar respingeri exprimate, care şi ele acţionează în detrimentul formării colectivului. Cunoaşterea şi studierea preferinţelor elevilor în legătură cu această problemă minoră la prima vedere, dar cu aspecte semnificative, este o sarcină care nu poate fi neglijată. Desigur, se pot face comentarii; s-ar putea ca un elev indisciplinat să prefere un alt elev tot indisciplinat ca să stea cu el în bancă, pentru a avea cu cine vorbi, a deranja orele etc. Nu putem fi de acord cu respectarea *oricăror* pre-

ferințe ale elevilor, ci numai cu a celor motivate pozitiv, întemeiate pe criterii acceptabile, mobilizatoare în organizarea colectivului.

Relațiile de indiferență în raport cu colegul de bancă sînt prezente numai în subgrupele secundare și în cele minore din fiecare clasă. Iată, de pildă, două cazuri extreme pe care le găsim tot la clasa a IX-a B

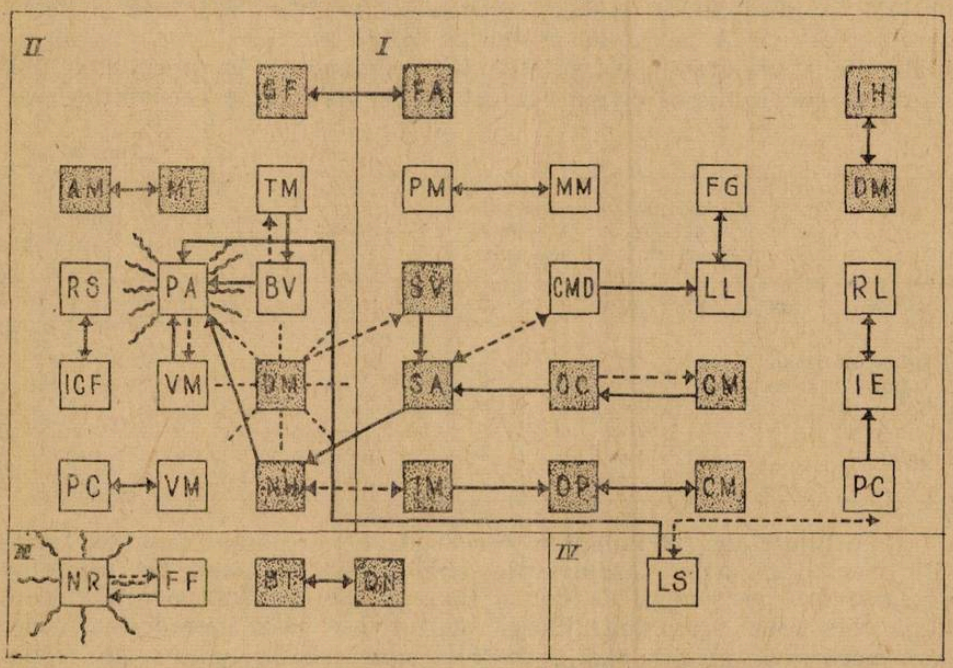


Fig. nr. 2 — *Sociograma clasei a IX-a B, privind alegerea colegului de bancă.*

(vezi fig. 2) : a) cazul elevei N. R. (sector III în sociogramă), „solitară", puțin cunoscută în grup, venită de la o altă școală, întîmplător așezată în bancă cu o altă elevă tot singură, care la toate celelalte întrebări nu întrunește nici o preferință din partea celorlalți și este indiferentă în alegerea colegului de bancă ; b) cazul elevei P.A. (sector II), care întrunește 4 alegeri în subgrup și are statut mare în celelalte probe, dar în privința alegerii de către ea a colegului de bancă rămîne indiferentă. Uneori asemenea relații pot semnala indecizie sau supraevaluare ; alteori, ele au la bază o timiditate excesivă, neîncredere sau pur și simplu necunoașterea totală a celorlalți.

Privitor la relațiile de prietenie dintre elevi s-a putut constata că majoritatea lor au prieteni în afara noii clase.

Astfel, în clasa a IX-a A, din 35 elevi, 24 au prieteni în afara clasei, iar în clasa a IX-a B, din cei 36 elevi, 17 își au prietenii în afara clasei. Puțini sînt elevii care declară că au prieteni și în clasă și în afară de clasă. La clasa a IX-a B apare și un număr mic de elevi (3), care declară că nu au nici un prieten. Cazurile de reciprocitate a prieteniilor deja existente în clasă la începutul anului școlar sînt destul de rare (4 elevi din a IX-a A și 7 din a IX-a B). Restul de elevi manifestă preferințe unilaterale,

Cealaltă întrebare, referitoare la înlocuirea cu un coleg din clasă a prietenului existent, în cazul în care acesta ar pleca în altă localitate, aduce o confirmare a tipurilor de relații și atitudini stabilite pînă acum (vezi tabelul nr. 1). În privința relațiilor de prietenie, situația claselor mixte nu ne-a evidențiat nici o problemă specială. În general, băieții preferă ca prieteni tot pe băieți, iar fetele pe fete. Sînt însă și băieți care declară ca cel mai bun prieten pe o fată și invers. Dar, puși în situația de a prefera un alt prieten sau prietenă în locul celui actual, elevii și elevele indică colegi, fără a ține seama în mod deosebit de sex.

Tabelul nr. 1

	Aleg din interiorul subgrupului		Aleg din celelalte subgrupe		Pe nimeni		Dinafara clasei		Lipsa răspunsului	
Clasele a IX-a	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Subgr. dominant	5	12	3	1	4	—	—	—	—	3
Subgr. secundar	5	5	2	2	3	6	—	—	—	—
Subgr. III	2	—	—	3	—	—	2	—	—	1
Subgr. IV	1	—	3	1	2	—	—	—	—	—
Subgr. V	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—

În privința alegerii colegului căruia elevii i-ar putea împărtăși bucuriile sau necazurile, răspunsurile coincid în persoană cu *prietenul* declarat sau cu *colegul de bancă preferat*. Se constată o diferențiere după cele două coordonate. Elevii mărturisesc că-și încredințează mai ușor necazurile și sînt mai reținuți în nominalizări cînd este vorba să-și împărtășească bucuriile. În cazul elevilor care-și cunosc mai puțin colegii răspunsurile sînt mai generale : „unui bun prieten", „celui care m-ar înțelege mai bine".

Dacă preferințele reciproce pentru colegul de bancă sau pentru prieten polarizează înăuntrul subgrupurilor, cu totul alta este situația preferințelor pentru liderul clasei. Așa, de pildă, la clasa a IX-a A alegerile din toate subgrupele converg spre eleva T. D. (care întrunește un statut de 24 alegeri), iar la clasa a IX-a B spre S. A., M. F. și L. L. (vezi fig. nr. 3). Preferințele între subgrupe sînt și mai multe în cazul propunerilor pentru a fi evidențiați sau criticați în referat, în alegerea unui ajutor pentru întocmirea referatului etc.

Astfel, la întrebarea „pe cine ai propune pentru excursie", 12 elevi din subgrupul dominant al clasei a IX-a A primesc 51 alegeri, dintre care 32 din interiorul subgrupului și 19 dinafara lui ; la clasa a IX-a B cei 18 elevi ai subgrupului dominant primesc 56 alegeri, dintre care 46 vin din interiorul subgrupului și 10 dinafara lui.

Tendința de a depăși cadrul subgrupului în condițiile unor roluri cu semnificație socială mai largă ne atrage atenția asupra forței și importanței unor sarcini de acest gen în educarea colectivului.

Concomitent cu relevarea modului în care funcționează raporturile de apreciere ale elevilor în această etapă, a direcțiilor în care își îndreaptă ei spiritul critic pentru a evidenția conduita celorlalți sau a o dezaproba, au apărut atitudini de autoapreciere, ca : „m-aș critica pe mine mai întîi", sau „de ce să nu recunosc, m-aș propune și pe mine

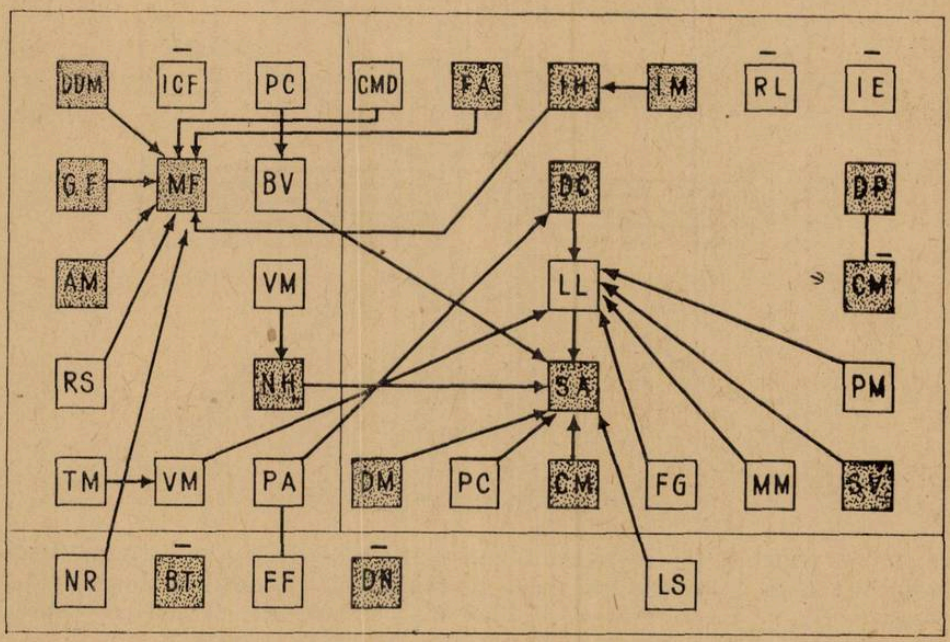


Fig. nr. 3 — *Sociograma clasei a IX-a B, privind alegerea șefului clasei.*

pentru excursie, măcar pe locul al doilea, pentru că și eu merit". În același fel a trebuit să interpretăm și refuzul unor elevi (buni la învățătură) de a apela la ajutorul celorlalți în alcătuirea referatului și care motivează : „Pe nimeni ; dacă m-aș strădui l-aș putea întocmi singur, fără ajutorul vreunui coleg" sau „de ce să nu încerc să-l fac singur ?, trebuie să mă pot descurca". Toate aceste date pledează în plus pentru o analiză concretă, calitativă a răspunsurilor obținute, dincolo de prelucrarea statistică-sociometrică.

Este important de știut : cîți colegi anume comunică reciproc între ei și *care* cu *care* anume ? Din sociogramele individuale (vezi, spre exemplu, sociograma din fig. nr. 4) rezultă că și în cazul unui statut și a unei expansivități ridicate raporturile reciproce, active, ale elevului se rezumă la 3-4 maximum 5 colegi din clasă. Astfel, eleva A. S., deși primește 16 alegeri și face 21, intră de fapt în interrelații doar cu 8 elevi din clasă, dintre care numai cu 4 se găsește în reciprocitate. Într-o situație mai dificilă se găsesc elevii sociografic izolați, care nu au raporturi decît cu 2-3 elevi din clasă (cazul elevului H. C. la care ne-am mai

referit). O individualitate izolată din punct de vedere sociometric nu trebuie considerată, însă, izolată și din punct de vedere psihologic. Analiza sociometrică desprinde negreșit structura grupurilor restrînse ca și poziția indivizilor — la un moment dat — în grup. Ea nu ne poate dezvălui, nici cauzele, nici natura și nici evoluția ulterioară a inter-

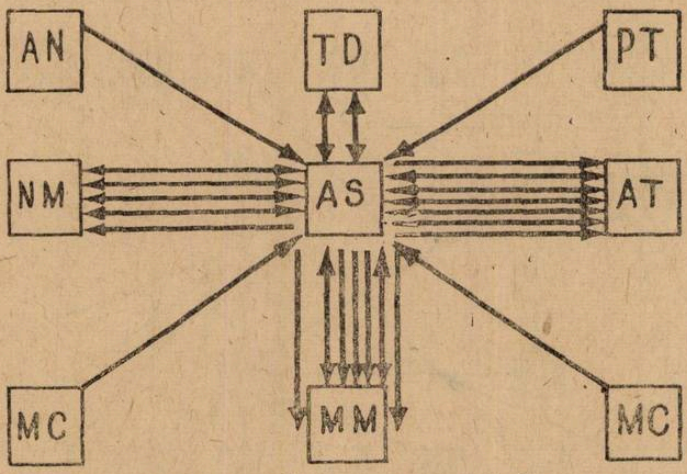


Fig. nr. 4 — *Sociograma elevei A. S.*

relațiilor constatate. De aceea, cunoașterea concretă a personalității elevilor, ca și a structurării colectivului, analiza factorilor care au declanșat diverse interrelații și a condițiilor în care ele evoluează constituie o sarcină fundamentală în munca instructiv-educativă.

Întrebările cu apel la atitudinile proiective ale elevilor (categoria B) au suscitat două genuri de răspunsuri : a) elevul *își dă seama* de felul cum se reflectă în atitudinile celorlalți ; b) și *nu-și dă seama* de această reflectare. Pentru a) răspunsuri de tipul : „m-ar propune cutare", „nu m-ar propune nimeni" etc. Pentru b) : „nu știu", „poate", „nu sînt sigur" etc.

Cunoașterea celorlalți în raport cu ceilalți (categoria C) este și mai puțin realizată la începutul clasei liceale.

4. *Cîteva concluzii.*

Coroborînd datele statistice cu observațiile nemijlocite și cu datele personale ale elevilor ne facem o imagine adecvată despre situația grupului oficial organizat la începutul clasei a IX-a. Această imagine este cu atît mai utilă și eficientă în munca instructiv-educativă, cu cît datele ei sînt autentice, nuanțate, aprofundate și amplu conexate între ele.

Nici unul din colectivele incipiente nu repetă identic situația unui alt grup. De aceea, oricîtă experiență ar poseda dirigintele clasei în organizarea colectivului, cunoașterea concretă, de fiecare dată, a noului

grup se impune cu necesitate. Ceea ce se pretează la generalizare este nu atît identitatea sociopedagogică a claselor, cît ansamblul mijloacelor de investigație, relativ simple, dar deosebit de utile și necesare stabilirii unei asemenea identități. Apreciem că determinarea profilului inițial al grupului, descrierea structurii sale, trebuie să fie primul pas în munca de educare a noului colectiv.

Relațiile interpersonale între elevii ce aparțin diverselor subgrupuri din clasă se stabilesc în mod diferențiat. Ele sînt mai evidente atunci cînd elevii trebuie să răspundă la unele întrebări de interes mai larg, social, și mai puțin prezente în problemele de interes limitat, strict personal. Antrenarea elevilor în cît mai multe acțiuni colective cu semnificații sociale, care înlesnesc cunoașterea reciprocă, se confirmă ca o cale importantă în organizarea colectivului.

Cunoașterea celorlalți în raport cu sine, ca și cunoașterea celorlalți în raport cu ceilalți este nesatisfăcătoare, la începutul anului școlar la elevii clasei a IX-a. Deși în grupurile cercetate, întîlnim un mare număr de alegeri, unele dintre ele fiind reciproce, nu putem conchide că în grupările respective ar exista o coeziune mare. Atît frecvența alegerilor, cît și densitatea reciprocităților juxtapuse, nu decid încă asupra unei mari coeziuni în grup, coeziunea fiind, în genere, un sistem de interrelații mult mai complex, superior evoluat și care se verifică în acțiuni importante, cu semnificații social-obștești evidente.

În sfîrșit, structura eterogenă și interrelațiile de la începutul grupului liceal constituit nu rămîn mereu aceleași. Ele se modifică în etapele ulterioare. Cu cît condițiile pedagogice din școala generală au fost mai puternic interiorizate de elevi și mai distanțate ca formă și conținut de cele din noua clasă, cu atît etapa de organizare a colectivului va fi mai de durată și cu restructurări mai complexe.

СТРУКТУРА ГРУППЫ И ЛИЧНЫЕ СВЯЗИ В НАЧАЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА В ЛИЦЕЕ

(Резюме)

Положение о том, что индивидуальные связи учащихся влияют на их психическое развитие и оставляют след в формировании личности приобретает все больше сторонников в психо-педагогическом исследовании. На основе монографических и социометрических исследований, в данном очерке анализируется начальная структура формирования коллективов в IX-ом классе, становление личных связей между учащимися в первом учебном полугодии. Анализируется в особенности состав и происхождение подгрупп, отношения между подгруппами; подчеркивается значение изучения интегративной социопедагогической валентности „популярных" и „одиноких" учащихся. В заключительной части приводятся методические указания в связи с учебно-воспитательной работой классных руководителей.

LA STRUCTURE DU GROUPE ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES AU DÉBUT DE LA FORMATION DU COLLECTIF DE COLLÉGIENS

(Résumé)

L'idée que les rapports interindividuels des écoliers ont une influence sur leur évolution psychique et mettent leur empreinte sur toute leur personnalité se fraie un chemin de plus en plus large dans la recherche psycho-pédagogique. Cette étude, s'appuyant sur des investigations monographiques et sociométriques, analyse la structure des premiers collectifs de collégiens de IX-e, la manière dont prennent naissance les rapports interpersonnels des élèves dans la première partie de l'année scolaire. On y insiste, particulièrement, sur la composition, l'origine et les relations des sous-groupes, et l'on souligne l'importance de la connaissance des possibilités d'intégration socio-pédagogique des élèves „très sociables" ainsi que des „solitaires". L'étude donne à la fin quelques recommandations utiles aux professeurs principaux.

GROUP STRUCTURE AND PERSONAL RELATIONSHIPS IN THE EARLY STAGES OF FORMATION OF CLASSES IN THE SECONDARY SCHOOL

(Abstract)

The idea according to which personal relationships between pupils tell upon their psychical development and personality is gaining rapid and solid ground in educational psychology research. Based on sociometrical investigations, the article shows the structure of some ninth graders at the beginning of the schoolyear when such personal relationships are formed. It concentrates especially on the structure and origin of subgroups, the relationships between them, as well as between "popular" and "solitary" pupils. It concludes with a few recommendations to classmasters.

Creşterea eficienţei educative a jocurilor de construcţie*

FLORICA ANDREESCU
cercetător ştiinţific
Institutul de ştiinţe pedagogice

Problemele generale ale educării tinerei noastre generaţii, preocupările cu privire la ceea ce trebuie să realizeze şcoala în raport cu cerinţele viitorului, se regăsesc şi în activitatea celor ce răspund sau lucrează direct în grădiniţele de copii. Aceeaşi întrebare ne-o punem şi noi : cum înţelegem corelaţia ce trebuie să existe între ceea ce realizăm în prezent şi ceea ce va trebui să fie individul în viitor ?

Mai mult ca sigur că răspunsul trebuie să fie următorul : chiar de la această vîrstă accentul trebuie pus cu precădere pe formarea însuşirilor psihice şi a capacităţilor intelectuale, pe formarea deprinderilor practice. Adică, prin transmiterea acelui cuantum de cunoştinţe corespunzătoare posibilităţilor copiilor între 3—7 ani, trebuie să se urmărească pe lîngă însuşirea lor şi deci familiarizarea cu obiectele sau aspectele mediului înconjurător şi stimularea interesului pentru cunoaştere, formarea spiritului de observaţie, dezvoltarea proceselor gîndirii, a vorbirii, a independenţei în acţiune. De aceea, se impune îmbunătăţirea continuă a activităţii desfăşurate în grădiniţă, atît sub aspectul conţinutului, cît mai ales sub aspectul metodelor, pentru a realiza acea unitate organică între ceea ce-i revine grădiniţei, sub aspectul formativ, atît pentru sarcina ei imediată — pregătirea copiilor pentru şcoală — cît şi pentru sarcina mai îndepărtată a pregătirii lor pentru viaţă.

Pe linia acestor preocupări, în cadrul Institutului nostru s-a iniţiat cercetarea cu privire la necesitatea utilizării posibilităţilor pe care le oferă jocul de construcţie în scopul dezvoltării psihice a preşcolarilor. Importanţa jocului pentru vîrsta preşcolară şi în special aportul său sub aspect formativ sînt larg dezbătute în cercetări psihologice de bază. [1]

În cercetarea noastră asupra jocului de construcţie am urmărit, aşa cum rezultă din studiile anterioare, să arătăm care sînt însuşirile psihice şi procesele gîndirii ce se pot forma încă de la vîrsta preşcolară şi la care în şcoală se va face apel, în mod necesar, din ce în ce mai mult, ca şi căile prin care se pot obţine rezultate eficiente. Este vorba despre punerea bazelor în formarea reprezentărilor tridimensionale, în înţelegerea simetriei şi a unor mecanisme simple de funcţionare, de desci-

---

* Cercetarea s-a desfăşurat sub conducerea ştiinţifică a conf. univ. dr. Paul Popescu-Neveanu şi reprezintă continuarea unei lucrări comune, de proporţii mai vaste.

[1] J. Piaget, *La formation du Symbole chez l'enfant*, Delauchaux et Niestlé, Neuchatel (Suisse) 1964 ; J. Leif, J. Delay, *Psychologie et éducation*, Tom I, *L'enfant*, Paris, Fernand Nathan, 1965 ; A. V. Zaporojet, *Razvitie proizvolnih dvijenii*, A.P.N., 1958 ; A. A. Liublinskaia, *Ocerki psihiceskovo razvitia rebenka*, A.P.N., 1959.

frare a modelului și a desenului (schiței), dezvoltarea perceperii analitice, a spiritului de observație și a mișcărilor voluntare, a puterii de analiză și sinteză, a creativității.

La aceste rezultate se poate ajunge folosind în mod rațional unele posibilități existente în grădiniță, dar neexplorate încă în suficientă măsură. Ne referim, la materialele de construcție, la formele pe care le poate îmbrăca activitatea copiilor cu acestea, ca și la modul de organizare și de îndrumare a activității respective.

Cercetarea s-a efectuat pe trei etape. În *prima etapă*, care a avut caracter psihologic, s-au dat probe individuale — cu scopul de a stabili eficiența fiecărei variante de lucru în raport cu vîrsta copiilor; în *cea de-a doua etapă*, cu caracter psiho-pedagogic, s-au dat probe colective (cu întreaga grupă), pentru verificarea eficienței variantelor de orientare în sarcina didactică, eșalonate într-o anumită succesiune; *etapa a treia* a avut caracter pedagogic-metodic și a urmărit experimentarea tematicii și a metodicii activităților obligatorii de construcție.

Prima etapă a cercetării. Avînd în vedere faptul că puteam utiliza trei modalități de orientare a copiilor în acțiune și anume: modelul, desenul și indicațiile verbale, am elaborat opt variante de lucru pentru experimentul propus.

Primele patru variante au avut ca bază modelul din cuburi sau piese metalice din trusa „Pionierul constructor". În cadrul variantelor I și a III-a prezentarea modelelor nu a fost însoțită de nici o indicație sau explicație referitoare la părțile componente și la așezarea lor spațială. Analiza modelelor se cerea să fie efectuată de către copii, după care ei începeau să lucreze. În cadrul variantei I modelul se menținea în timpul lucrului, în cea de-a III-a variantă modelul se îndepărta. Variantele a II-a și a IV-a includeau în plus analiza elementelor componente sub aspectul dimensiunilor, al așezării lor spațiale și al legăturilor funcționale. Această analiză se cerea copiilor și, la nevoie, erau ajutați de experimentator. În cadrul variantei a II-a modelul se menținea în timpul lucrului, în cadrul variantei a IV-a modelul era îndepărtat. Variantele a V-a și a VI-a au avut la bază desenul. Condițiile oferite de varianta a V-a erau identice cu acelea ale variantei a II-a, iar condițiile variantei a VI-a identice cu acelea ale variantei I. Variantele a VII-a și a VIII-a nu au avut la bază nici modelul, nici desenul, ci numai instructajul verbal amănunțit (VII) sau simpla denumire a temei (VIII).

Cercetarea a cuprins în prima etapă 160 copii, cîte 40 din fiecare grupă de vîrstă și s-a desfășurat pe bază de experiment individual efectuîndu-se în total 640 probe.

În concluziile consemnate la sfîrșitul primei etape a cercetării se arăta, printre altele, că subiecții obțin cele mai bune rezultate la variantele care pun în valoare tipul de orientare care le este propriu. Preșcolarii mici au reprezentări mai vii decît preșcolarii mari. Dacă pentru primii sporirea indicațiilor verbale este o piedică în lucru, pentru preșcolarul mare indicațiile verbale amănunțite sînt indispensabile. Reprezentările preșcolarilor mari sînt mai generale și, de aceea, ei se străduiesc, pentru a reproduce un obiect, să se sprijine pe percepție sau pe un an-

samblu de date verbale. Preşcolarii mijlocii se situează într-o fază tranzitorie. Pornind de la aceste particularităţi se pot formula o serie de recomandări pentru diferenţierea metodicii organizării jocurilor constructive în instituţiile preşcolare.

După cum rezultă din cercetările colective[2] anterioare, la preşcolarii de 3—4 ani pare a fi indicată prezentarea directă a modelului concret, care va fi însoţit de explicaţii verbale în cazul în care se îndepărtează în cursul lucrului şi nu va fi însoţit de explicaţii dacă se păstrează. Numai la copiii de 4—5 ani devine eficientă explicarea modelului în condiţiile păstrării lui pe parcurs, dar şi la aceştia îşi menţine valoarea stimulativă procedeul îndepărtării modelului în timpul lucrului. La preşcolarii de 5—6 ani, devine mai eficient desenul însoţit de explicaţii. Îndepărtarea modelului din timpul lucrului începe să-şi piardă din eficienţă. În schimb, apare posibilitatea construcţiei numai după indicaţii verbale amănunţite. Aceste posibilităţi devin şi mai evidente la copilul de 6—7 ani, la care hotărîtoare sînt indicaţiile verbale şi menţinerea modelului în timpul lucrului. Prin urmare, revenind la termenii cercetării noastre, ordinea în care ar trebui să se succeadă variantele de orientare în decursul preşcolarităţii, ar fi următoarea : I, IV, II, V, VII, III, VI, VIII.

Concluziile primei etape a cercetării au devenit ipoteză de lucru pentru etapa a doua, cînd s-au exersat mai frecvent şi deci mai intens, variantele de orientare ce se dovediseră a fi mai bune pentru fiecare vîrstă, adică variantele a IV-a şi I pentru grupa mică de 3—4 ani, variantele a IV-a, a II-a şi a V-a pentru grupa mică de 4—5 ani, variantele a V-a, a II-a, a VII-a pentru grupa mijlocie şi variantele a II-a, a V-a, a VII-a pentru grupa mare.

Variantele a III-a, a VI-a şi a VIII-a au fost folosite mai puţin, alternîndu-se cu celelalte specifice fiecărei vîrste.

Faţă de perioada precedentă s-au adăugat, *în etapa a doua* a experimentului, încă două variante de orientare asemănătoare celor folosite de A. R. Luria.[3] Procedeul folosit a constat din acoperirea unei jumătăţi a modelului, fapt care obliga pe subiecţi la reprezentarea ei, conducîndu-se după principiul simetriei. Prezentarea modelului jumătate ecranat, însoţită de instructaj verbal a dat naştere la două subvariante — II b. şi V b., pe care le-am considerat ca fiind intermediare între model menţinut şi model îndepărtat. Deci, şi în a doua etapă a cercetării s-a folosit întregul sistem de modalităţi de orientare propus iniţial, dar într-o altă succesiune, tocmai pentru a crea condiţii efectuării transferului operaţional.

Activităţile obligatorii de construcţie desfăşurîndu-se (sub aspectul organizării, al duratei şi al rolului conducător al experimentatorului)

---

[2] Paul Popescu-Neveanu, Florica Andreescu, M. Babici, *Studiul premiselor gîndirii tehnice la copiii preşcolari*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1964.

[3] A. R. Luria, *Razvitie konstruktivnoi deiatelnosti doşkolnika*, Sbornik „Voprosî psihologhii rebenka doşkolnovo vozrasta", A.P.N., R.S.F.S.R., 1948.

asemănător cu celelalte forme de activitate practicate în grădiniță, au fost acceptate de copii ca ceva firesc, obișnuit în programul lor zilnic.

Fiecare activitate a fost pregătită și protocolată de către experimentator. În elaborarea conținutului probelor (activităților obligatorii) s-a ținut seama de materialul cu care s-a lucrat (același ca în etapa de început a cercetării : cuburi la grupele mici și piese metalice la grupele mijlocie și mare) și de varianta folosită în orientarea copiilor asupra temei date. Întrucît cunoșteam din etapa anterioară a experimentului dificultățile întîmpinate de copii în executarea construcțiilor pe baza variantelor critice, am propus, de data aceasta, modele mai simple, chiar dacă aceste teme s-au parcurs spre mijlocul sau spre sfîrșitul anului. Prin urmare, în eșalonarea tematicii pe un an — 24 activități obligatorii — s-au avut în vedere atît complicarea obiectelor propuse pentru a fi construite (ca număr de piese și complicarea așezării spațiale), cît și gradul de dificultate a variantei de orientare în temă. De aceea, în suita temelor parcurse, între modelele treptat complicate apar și altele mai simple. Fiecare din cele 24 de activități obligatorii a avut un alt model, ceea ce a permis urmărirea efectuării transferului operațional și generalizarea procedeelor însușite.

În etapa a doua, în plus față de experimentul individual a existat — ca o condiție — desfășurarea activității în colectiv. De data aceasta copiii au mai avut ca îndreptar, în afară de model, explicație sau demonstrație și modelul acelora care terminau primii construcția. Totodată, copiii se luau la întrecere, se contraziceau atunci cînd apărea un moment dificil de realizat, se sfătuiau asupra etapei următoare. Uneori chiar aveau tendința să se ajute între ei, cei care terminau primii oferindu-se să acorde ajutor celor care lucrau mai încet sau aveau greutăți în realizarea temei.

Analizînd comparativ rezultatele obținute în experimentul colectiv cu acelea din cadrul experimentului individual, am constatat superioritatea celor din a doua etapă, care înregistrează o creștere de 20—50%.

Proporțiile medii ale reproducerii modelului

Varianta	Experiment individual %	Activitate colectivă organizată special %
I	54,4	80,8
II	72,6	90,2
III	44,7	86,1
IV	70,2	93,5
V	60,6	74
VI	41,8	85,2
VII	53,1	92,5
VIII	23,7	95

După cum reiese din tabel, cele mai importante creșteri se înregistrează la variantele a III-a, a VII-a și a VIII-a. Aceasta dovedește că a

crescut mult rolul reglajului verbal, ca şi al acţiunilor independente ale copiilor. Totodată, se poate afirma că aceste succese se datoresc modului în care au fost ordonate variantele de orientare în decursul anului, ceea ce a permis efectuarea de transferuri în realizarea sarcinilor propuse, ca şi condiţiilor desfăşurării activităţilor în colectiv, aşa după cum s-a menţionat mai sus. În experimentul colectiv s-a constatat o creştere simţitoare a reproducerii integrale şi corecte a modelului. Saltul calitativ înregistrat a confirmat justeţea raportului stabilit între modalităţile de orientare cu cele mai bune rezultate, în raport cu fiecare vîrstă şi cu modalităţile de orientare cele mai dificile. Schimbarea de fiecare dată a modalităţii de orientare în sarcina didactică şi trecerea de la una mai uşoară la alta mai complicată au avut ca urmare lărgirea şi restructurarea capacităţilor proiective ale copiilor şi constituirea unui mod de orientare propriu, independent de varianta folosită. Acest fapt l-am constatat, mai ales, la grupa mare, unde rezultatele obţinute sînt, în general, apropiate de maximum. Totuşi, hotărîtoare rămîn variantele optime pentru fiecare vîrstă şi care, în raport cu specificul fiecăreia, cer copiilor să-şi fixeze reprezentările şi să efectueze procese de analiză şi sinteză verbală a imaginilor perceptive.

Schimbîndu-se de fiecare dată tema activităţii, s-a obţinut, în final, nu atît consolidarea unor structuri concrete, ci mai ales elaborarea unor modalităţi generale de operare. Dezvoltarea acestor modalităţi de operare este dirijată spre sinteză, care apare atît pe baza structurării imaginii reprezentative, cît şi pe baza schemelor mijlocite verbal.

Avînd în vedere tipurile de orientare prezentate în lucrările semnate de N. S. Pantina şi P. I. Galperin [4], şi pe baza experimentului efectuat de noi, în concluzie, se poate aprecia că în perioada preşcolară se pot diferenţia modalităţile de orientare în acţiune după vîrsta copiilor, utilizînd în procesul de învăţare a tehnicii de construit la grupele mici de 3—5 ani modalitatea de orientare analitică, iar la grupele mijlocie şi mare pe cea analitico-sintetică.

În etapa a treia a cercetării s-au urmărit verificarea metodicii organizării şi desfăşurării activităţilor obligatorii de construcţie, formarea şi consolidarea, în cadrul unui proces de învăţare, a deprinderilor tehnice de construcţie.

S-a lucrat cu întreaga grupă (mică de 4—5 ani şi mijlocie), caracterul activităţilor fiind obligatoriu pentru întregul colectiv de copii. Săptămînal a avut loc cîte o activitate obligatorie cu o durată de cca. 5'—30', în raport cu vîrsta copiilor. Faţă de etapa anterioară a apărut şi s-a menţinut permanent un aspect nou, legat de specificul procesului de învăţare, şi anume ajutorul acordat copiilor în timpul activităţii.

Avînd la bază rezultatele etapelor anterioare ale cercetării, în etapa a treia s-au luat în studiu problemele legate de scopul activităţilor obligatorii de construcţie — formarea şi consolidarea deprinderilor

[4] P. I. Galperin, *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acţiunilor intelectuale, Psihologia în U.R.S.S.*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1963; N. S. Pantina, *Formirovanie dvigatelnovo navîka pisma, v zavisimosti ot tipa orientirovki v zadaci*, „Voprosî psihologhii" nr. 4/1957.

tehnice de construcție, dezvoltarea interesului pentru asemenea ocupații, dezvoltarea gîndirii, a creativității și a independenței în acțiune — și de metodica acestor activități, cum sînt : organizarea activităților obligatorii de construcție, modalitățile de orientare în acțiune, atît la începutul activității cît și pe parcurs, raportul dintre această orientare și cerințele tehnico-constructive cuprinse în fiecare temă propusă, ajutorul acordat copiilor în timpul lucrului etc. În continuare, ne vom referi numai la cîteva probleme și anume la caracterul orientării, la ajutorul acordat copiilor pe parcurs, la caracterul activităților obligatorii cu temă aleasă. În această etapă a cercetării accentul s-a pus pe învățare, urmărind să realizăm un echilibru între îndrumarea necesară, obligatorie, din partea experimentatorului și contribuția activă, creatoare a copilului în redarea temei. De pe această poziție am desfășurat întreaga muncă pe parcursul unui an cu ambele grupe de copii. Am considerat că este necesar să folosim diferite modalități de orientare asupra sarcinei didactice, în funcție de tipurile de activitate pe care le aveam în vedere la un moment dat. De aceea, în cazurile în care prevedeam predarea unor procedee tehnice noi, orientarea trebuia să se facă complet, cuprinzînd analiza modelului, demonstrație și explicație. În cazul activităților obligatorii de construcție cu caracter de repetare, de consolidare sau al temelor care presupuneau mai puține dificultăți de construcție, orientarea s-a realizat parțial, fie numai prin model sau desen, fie numai prin explicație.

Spre exemplu, orientarea asupra temei *Steagul* — a patra activitate — (executată cu piese metalice, la grupa mijlocie) s-a realizat pe bază de model, demonstrație și explicație, modelul menținîndu-se pe parcurs. Copiii aveau de realizat o nouă asamblare a detaliilor în scopul delimitării spațiului în părți egale, simetrice. Sarcina constructivă fiind nouă, am denumit modelul, l-am analizat împreună cu copiii — sub aspectul dimensiunilor elementelor și al plasării lor în spațiu — și apoi am demonstrat și am explicat etapă cu etapă construcția. Modelul a fost menținut pe parcurs și a orientat copiii asupra etapelor de lucru și în timpul construcției. Am constatat însă că o asemenea orientare în temă lasă prea puțin loc inițiativei copilului. O mai mare eficiență pentru dezvoltarea gîndirii copilului au avut-o însă acele activități în care orientarea inițială a avut un caracter parțial. De exemplu, în activitățile în care modelul a fost îndepărtat, știind acest lucru, copiii au făcut un efort mai mare în analiza lui și mai ales în efectuarea construcției proprii, ceea ce a activizat, într-o mai mare măsură, procesele de analiză și sinteză, reprezentările. În acest fel s-a evitat copierea mecanică a modelului.

Activitățile în care s-a folosit în orientarea inițială numai modelul fără explicație sau demonstrație, numai instructajul verbal sau simpla denumire a temei, au fost și mai edificatoare din acest punct de vedere. Aceste activități le-au solicitat și mai mult atenția, procesele de analiză, memoria vizuală și mai ales i-au pus în situația de a găsi singuri drumul corect în rezolvarea temei.

Asemenea modalităţi de orientare s-au dovedit eficiente în cazurile în care, deşi tema era nouă pentru copii, problemele tehnice erau cunoscute. De exemplu, orientarea copiilor asupra temei *Intrarea în bloc* (activitatea nr. 19), la grupa mică de 4—5 ani, s-a realizat iniţial pe baza variantei a III-a (model, fără demonstraţie şi fără explicaţie, modelul se îndepărtează). Copiii aveau de aşezat prin suprapunere pe linie verticală o arcadă peste 2 stîlpi înalţi, deasupra acesteia un cub, iar peste el o piramidă. La baza construcţiei, în părţile laterale, trebuia aşezat cîte un cub şi peste el cîte o piramidă. În faţa construcţiei, la mijloc, se adăugau 2 prisme diferite ca mărime, una în poziţie verticală, alta în poziţie orizontală, pentru a rezulta două trepte ale scării.

Am apropiat modelul de fiecare copil, pentru a-l privi cu atenţie, subliniind că ei vor face o lucrare identică, fără altă demonstraţie sau explicaţie din partea experimentatorului, după care se va acoperi modelul. Rezultatul a fost satisfăcător. Din 21 de copii prezenţi, 16 au redat corect şi dintr-o dată construcţia, 3 copii integral, dar cu greşeli în plasarea piramidelor şi a prismelor şi 1 copil a redat parţial tema.

Rezultate bune s-au obţinut şi în activităţile în care tema conţinea unele elemente noi sub aspectul aşezării lor spaţiale, dar erau evidente, se puteau sesiza de la prima vedere. De pildă, în executarea temei *Blocul turn* (a 20-a activitate la grupa de 4—5 ani), orientarea s-a realizat pe baza variantei I (model fără explicaţie şi fără demonstraţie, modelul se menţine). Din 20 copii prezenţi 18 au redat corect tema, fără greşeli, iar 2 copii au redat integral, cu o greşeală de inversiune a celor două prisme de mărime diferită.

Aşezarea pe verticală a cuburilor în descreştere era o sarcină cunoscută copiilor. Noul îl constituia aşezarea tot în descreştere a două prisme diferite ca mărime, intercalate cu cuburile care erau aşezate pe două rînduri. Modelul oferea copiilor posibilitatea descifrării lui de la prima vedere. Dovada a constituit-o rezultatul foarte bun înregistrat de copii.

Din cele relatate se poate trage concluzia că în orientarea iniţială asupra sarcinii didactice se pot folosi variate modalităţi care să satisfacă cerinţele predării şi participarea activă, creatoare a copiilor atît în înţelegerea temei, cît şi în realizarea ei. La început este necesară orientarea completă pentru a obişnui copiii cu noul sistem de lucru, cu cerinţele faţă de ei, cu tehnica de lucru etc. Apoi, în mod treptat, trebuie făcută trecerea spre antrenarea, într-o mai mare măsură, a copiilor în descifrarea modelului, ca şi spre creşterea independenţei în reproducerea lui. Mergînd pe această linie am urmărit să constatăm pînă unde se poate face uz de posibilităţile copiilor. Astfel, spre sfîrşitul anului le-am dat teme care conţineau sarcini noi, pe care să le descifreze prin efort propriu, să le sesizeze şi să găsească singuri căile prin care se pot rezolva (pentru ei numai temele erau noi, tehnica de lucru însă era cunoscută). Asemenea teme au fost *Masa de grădină* (varianta a III-a), *Cortul* (varianta I), *Căruciorul de bagaje* (varianta I) la grupa de

5—6 ani, cu piese metalice. Copiii au realizat temele în proporție de la 50—75% corect, restul cu greșeli sau numai parțial. Interesant este faptul că ei nu au abandonat lucrul, că au muncit intens pentru a înțelege modelele și a le reproduce corect. Au lucrat însă cu oarecare nesiguranță, fără entuziasmul caracteristic activităților anterioare. Și mai trebuie consemnat încă un fapt. În cazul în care a lipsit ajutorul experimentatorului, reprezentările rămase în urma acestor activități au fost șterse, vagi. Cînd s-a cerut copiilor, la o activitate cu temă aleasă, reproducerea uneia din aceste teme, copiii au lucrat greoi, au adresat numeroase întrebări, s-au consultat între ei, au schimbat temele. Aceasta a confirmat încă o dată că trebuie dozate cu mult discernămînt atît ajutorul educatorului — care trebuie să înarmeze copilul cu mijloacele de bază cu care el trebuie să opereze — cît și participarea efectiv activă a copilului în înțelegerea și realizarea temei.

La începutul anului, realizînd consecutiv cîteva activități obligatorii pe bază de orientare completă, copiii s-au obișnuit cu acest sistem, care de fapt coincidea, în mare, cu modul de lucru caracteristic celorlalte activități din grădiniță. Cînd am trecut la introducerea orientării parțiale în temă, copiii s-au declarat la început nemulțumiți, s-au mobilizat mai greu pentru activitate, au solicitat experimentatorului multe explicații, adresau la tot pasul întrebări. De fapt, această situație are rădăcini adînci în modul de lucru caracteristic grădinițelor de copii în ansamblu. Conform indicațiilor metodice existente, activitățile obligatorii manuale, indiferent de caracterul pe care-l au (de predare, de repetare sau de verificare), se desfășoară după același tipic : educatoarea demonstrează, explică și rezolvă, în cea mai mare măsură, în locul copilului, pe parcurs, greutățile ivite. Astfel, copiii s-au obișnuit să fie pasivi, să depună minimum de efort personal în redarea temei, să solicite ajutor la cea mai mică dificultate, adăugînd prea puțin sau nimic de la ei. De aceea, a fost greu să modificăm stereotipul dinamic format (ne referim la grupa de 5—6 ani) și să obișnuim copiii să participe activ nu numai în sensul de a se mișca, de a mînui materialul, ci în sensul de a participa efectiv la descifrarea temei, la înțelegerea relațiilor dintre elemente și a modalităților de lucru, la realizarea integrală și corectă a temei.

Legată de această problemă este și aceea referitoare la modul în care trebuie acordat ajutor copilului pe parcursul lucrului. Tema este nouă, deprinderea tehnică de asemenea. Cum trebuie îndrumat copilul ?

Rezultatele cercetării dovedesc că este total ineficient ajutorul acordat sub forma „ai greșit Mihăiță, uite cum trebuie să faci" și educatoarea să execute în locul lui. Greșeala se repetă cu siguranță de mai multe ori, ceea ce dovedește că preșcolarul nu a înțeles de ce a greșit și nici cum trebuie îndreptată greșeala.

Experimentul nostru, deși a pus accent pe învățare, nu a mers pe linia arătată mai sus. Fiind consecvenți față de ceea ce am stabilit la începutul cercetării, și anume : realizarea justă a raportului dintre orientare și contribuția personală, am acordat acest ajutor într-un alt mod,

care a dus la rezultatele scontate. Spre exemplu, cînd un copil greşea sau nu ştia cum să lucreze, experimentatorul nu intervenea direct soluţionînd el problema, ci recurgea la o serie de situaţii care-l ajutau pe copil să vadă greşeala, să înţeleagă de ce a greşit şi cum trebuie să o îndrepte (compararea părţii realizate cu modelul, măsurarea distanţelor, reamintirea explicaţiilor iniţiale, analiza lucrării colegului etc.).

Cercetarea efectuată pe parcursul mai multor ani ne-a permis să conturăm o altă viziune asupra caracterului activităţilor cu temă aleasă de copii. Scopul principal în activităţile cu temă aleasă trebuie să fie nu reproducerea identică, în mod mecanic, a unei teme efectuate anterior, ci exersarea deprinderilor tehnice formate, în cadrul unei teme pe care copilul şi-o alege după propria-i dorinţă. Practica arată că preşcolarii nu aleg teme pe care nu le cunosc, ci tot la ceea ce ştiu ei mai bine se opresc. Privită în acest mod, activitatea este cu adevărat un prilej pentru a pune pe prim plan deprinderile tehnice aplicate creator, într-o construcţie aleasă după preferinţă.

Experimentul a dovedit că atunci cînd am indicat 2—3 teme din care copiii să aleagă, ei s-au străduit să reproducă exact tema învăţată, neadăugînd nimic creator, nimic în plus. În cazul în care uitau un amănunt al construcţiei intrau în panică, cereau ajutor, se opreau şi nu voiau să mai continue. Deci, vechea schemă formată anterior le anihila puterea de creaţie. Cînd li s-a dat însă să lucreze ce vor ei, activitatea s-a desfăşurat într-un entuziasm general, copiii au ales teme foarte variate (8 teme la grupa mijlocie) şi au lucrat într-un ritm susţinut, au dat lucrări originale ,deosebite de modelele învăţate anterior, lucrări corect executate (roţile aşezate simetric, elementele celelalte fixate corect după destinaţia şi utilitatea lor în construcţie). Totodată, mai trebuie adăugat şi faptul că un asemenea gen de activitate permite copilului să-şi aleagă tema după posibilităţile lui de muncă şi de creaţie. Aceeaşi temă aleasă pentru construcţie — să spunem *Căruţul* — şi-a găsit 7—8 moduri de rezolvare, de la cel mai simplu pînă la cel mai complicat, după aptitudinile fiecăruia. Satisfacţia copiilor a fost deosebit de mare cînd ei au constatat că au construit jucării după cum au dorit, fiecare avînd partea sa de originalitate.

Considerăm că acesta trebuie să fie caracterul activităţilor cu temă aleasă, pentru a stimula cu adevărat creativitatea şi a verifica efectiv trăinicia deprinderilor tehnice formate. De aceea, se impune o mai atentă studiere a acestei probleme şi pentru alte forme de activităţi practice, manuale, în vederea rezolvării ei la nivelul cerinţelor actuale de dezvoltare a preşcolarilor.

În concluzie, putem afirma că cercetarea întreprinsă ne-a ajutat în conturarea liniilor metodice de bază ale activităţilor obligatorii de construcţie la grupa mijlocie şi la grupa mică de 4—5 ani. După acestea ne ghidăm, în prezent, în studierea aceloraşi probleme la grupa mare şi la grupa mică de 3—4 ani. Aceste rezultate vor sta la baza lucrării cu privire la metodica activităţilor obligatorii de construcţie în care se va finaliza cercetarea noastră.

ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРОИТЕЛЬНЫХ ИГР

(Резюме)

В первой части очерка автор описывает этапы экспериментального исследования проведенного в течении нескольких лет, в связи с применением строительных игр; указывается на характер каждого этапа исследования (психологический, психопедагогический, педагогически-методический) и на выводы, к которым пришли экспериментаторы после каждого этапа.

Тщательному анализу подвергается третий этап; здесь обсуждаются вопросы строительной деятельности, проведенной организованно со всей группой детей. Речь идет о характере ориентирования детей в выполнении дидактического задания, о соотношении характера этой ориентации и сложности заданий, о равновесии между ориентацией (данной воспитателем) и активном участии детей (в распознавании модели, пониманни ее структуры и воспроизведении ее в собственной работе), о характере тематической деятельности, выбранной детьми.

L'ACCROISSEMENT DE L'EFFICIENCE ÉDUCATIVE DES JEUX DE CONSTRUCTION

(Rèsumè)

L'auteur présente d'abord les étapes de l'expérience sur les jeux de construction, étapes dont la durée s'étend sur plusieurs années. On y présente aussi le caractère de chaque étape de la recherche (psychologique, psyco-pédagogique, pédagogique) ainsi que les conclusions auxquelles on est arrivé à la fin de chaque étape.

On insiste particulièrement sur la troisième étape où l'on fait une analyse des problèmes se rapportant à l'activité constructive qui s'est déroulée d'une manière organisée avec tout le groupe d'enfants. Il s'agit tout particulièrement du caractère de l'orientation des enfants concernant la tâche didactique (orientation complète ou partielle), du rapport entre le caractère de cette orientation et la complexité des thèmes de construction, de l'équilibre que les éducateurs devaient maintenir entre l'orientation du thème et la participation active des enfants) à déchiffrer le modèle, à comprendre sa structure et à la restituer dans le travail personnel), du caractère des activités dont le thème est choisi par les enfants.

INCREASED EDUCATIONAL EFFICIENCY OF BUILDING BLOCKS GAMES

(Abstract)

The author presents the psychological, educational and methodological parameters and conclusions of the various stages of an experiment on building blocks games extendig over several years. It gives priority of place to complete and partial orientation of children in using the building blocks to solve varied tasks given them or chosen by themselves. It is the educationalist's task, the authoress says, to guide pupils' activities, without in any way overdoing it.

Metode statistice în cercetarea pedagogică

Dr. E. FISCHBEIN

Cuantificarea datelor

Introducerea punctului de vedere cantitativ în cercetarea psiho-pedagogică este o condiție a trecerii de la aprecierea bazată pe impresii (mai mult sau mai puțin personale) la determinarea obiectivă riguroasă a faptelor, ceea ce nu înseamnă, evident, abandonarea interpretării calitative, neglijarea substanței psiho-pedagogice a fenomenului cercetat. Dar introducerea măsurii și a calculului înseamnă sprijinirea pe un aparat logic purificat de reziduuri empirice, accidentale, elaborat de o îndelungată practică social-istorică. Psihologia modernă a pus în evidență mai multe tipuri de „scări" utilizate în această acțiune de cuantificare. O sistematizare destul de larg acceptată este aceea propusă de S. S. Stevens [1].

a) Forma cea mai elementară de scară este cea *nominală*. Să presupunem că am efectuat o anchetă privind interesele elevilor, băieți și fete, de o anumită vîrstă, pentru lectură. Unii elevi preferă literatură științifico-fantastică, alții literatura de aventuri, alții romanul istoric etc. Cuantificarea constă în acest caz, în primul rînd, în *determinarea grupelor (sau claselor) principale existente și în indicarea frecvențelor corespunzătoare* — numărul subiecților din fiecare clasă.

Comparînd frecvențele, putem determina care este grupa cu frecvența cea mai mare, stabilind astfel *modul*. Dacă determinăm separat distribuția frecvențelor pentru cele două sexe, în cazul în care numărul băieților și al fetelor nu a fost egal, recurgem la prezentarea datelor sub formă de frecvențe relative sau de procente. Aceasta ne permite să comparăm atitudinea elevilor față de lectură în funcție de sex. Tot așa am putea compara rezultatele obținute la același chestionar aplicat la vîrste diferite. Comparațiile acestea — comparația a două procente sau comparația a două sau mai multe șiruri de frecvențe — nu se fac însă printr-o simplă inspectare a datelor, ci presupune intervenția unor considerații și calcule statistice, asupra cărora vom reveni după prezentarea sumară a scărilor.

b) În cazul scărilor nominale nici o ipoteză nu este formulată cu privire la *ordinea* entităților considerate și cu atît mai puțin cu privire la egalitatea intervalelor. Afirmînd că un elev se situează în grupa celor care preferă literatura științifico-fantastică, în timp ce altul o preferă pe cea de călătorii, nu am stabilit între ei o ordine, o ierarhie. Lucrurile se schimbă însă, dacă datele permit să se ia în considerație o asemenea *ordine*. Să presupunem că, pe baza unor compoziții la limba română, am clasificat elevii unei clase sub raportul aptitudinilor literare. Elevul cu cele mai bune lucrări are numărul *1*, urmă-

[1] S. S. Stevens, *Mathematics, Measurement and Psychophysics*, în „Handbook of Experimental Psychology" (S. S. Stevens), Ed. J. Wiley & Sons, Chapman & Hall, Ltd. New York, London, 1951, p. 23.

torul numărul 2 etc. În această situație ne apropiem de *conceptul de măsură*, deși condițiile sale nu sînt încă deplin realizate. *Faptul esențial constă în aceea că numerele atribuite subiecților reprezintă entități ordonate, păstrînd și în acest caz calitatea respectivă din domeniul matematicilor.* Dacă doi elevi sînt situați, să zicem, la nr. 23, aceasta înseamnă că ei sînt considerați de același nivel. Dacă un elev va avea nr. 13 și altul numărul 15, primul va fi neapărat mai bun decît celălalt. Dacă elevul A este mai bun decît elevul B, iar elevul B este mai bun decît elevul C, atunci elevul A este mai bun decît elevul C (tranzitivitate). Asemenea relații la nivelul scărilor nominale nu au sens.

Introducerea *ordinii* permite realizarea unor calcule statistice, pe care nu le putem efectua cînd totul se reducea la exprimarea frecvențelor unor clase. Astfel, putem efectua *centilarea* sau *decilarea* (ordonarea subiecților în 100 sau respectiv 10 categorii), determinarea *medianei* — valoare situată la mijlocul șirului de valori — *calculul corelațiilor după metoda rangului* (Spearman) etc.

c) Atribuirea de numere presupune însă, în afară de posibilitatea ordonării, și pe aceea a determinării *egalității intervalelor* (și, pe această bază, alegerea unui etalon). În acest caz putem vorbi *de scări de intervale*. În realitate, acest deziderat este rar atins deplin, în psihologie. De fapt, entitățile cu care operăm sînt situate, de obicei, undeva între cele care pot fi doar ordonate și cele care permit o gradare riguroasă.

Cînd apreciem rezultatele elevilor la o lucrare și ne servim de *note*, se presupune că nu am realizat doar o ierarhizare a acestora, ci și cu o oarecare aproximație, o apreciere cantitativă a diferențelor de nivel. Presupunem că elevul care a obținut nota 10 nu este doar mai bun decît cel care a obținut nota 9, ci cam cu atît mai bun cu cît este acesta din urmă mai bun decît cel cu nota 8.

Intuitiv, profesorii caută să-și ajusteze notarea la aceste cerințe. În alcătuirea unor teste — a unor probe etalonate — această cerință se poate realiza mai bine *prin gradarea adecvată a dificultăților.*

Deși, teoretic, orice fenomen psihic se pretează greu la dozarea cerută de o scară de intervale, există însă domenii care satisfac mai bine această regulă : timpul de reacție, intensitatea senzațiilor etc. Acolo unde putem admite, cel puțin cu oarecare aproximație, posibilitatea determinării experimentale a egalității intervalelor are sens calculul *mediei*, al *variației* și al *abaterii standard* — concepte statistice fundamentale.

d) Cel de-al patrulea tip de „scară", căruia Stevens îi acordă o importanță deosebită în cadrul teoriei sale psiho-fizice, este *scara de rapoarte (ratio scale).* O asemenea scară presupune, în plus în afară de condițiile cerute de scările descrise mai sus, și *un punct de origine.* Scări de rapoarte intervin în special în domeniul fenomenelor fizice (de exemplu, în cazul lungimilor, al greutăților etc.), adică oricînd ne putem referi la o origine egală cu zero. Fenomenele psihice se pretează mai puțin la determinarea unor asemenea puncte de origine.

Modul (care poate fi determinat la nivelul scărilor nominale), *mediana* (care poate fi determinată la nivelul scărilor ordinale) și *media*

(care poate fi determinată la nivelul scărilor de intervale) reprezintă *măsuri ale tendinței centrale*. Care este utilitatea lor?

Așa cum am văzut, un obiectiv esențial al tratamentului statistic este acela de a exprima într-un mod cît mai adecvat o masă mare de date, cu ajutorul unui număr redus de măsuri, deci cu ajutorul unor valori reprezentative. Or, acest lucru îl realizează *modul*, *mediana* și *media*, întrucît toate trei ne permit să cunoaștem valoarea în jurul căreia se grupează ansamblul datelor considerate.

Amintim că fiecare dintre aceste măsuri prezintă anumite avantaje și dezavantaje. Media este însă măsura cea mai cuprinzătoare, întrucît se calculează pe baza tuturor valorilor considerate.

Valorile obținute se distribuie într-un fel oarecare, distribuție a cărei lege cercetătorul caută s-o surprindă. Un al doilea aspect esențial al unei distribuții, după tendința centrală, îl constituie *dispersia* valorilor. O asemenea măsură ne arată cît de bine se grupează scorurile distribuției în jurul tendinței centrale sau, cu alte cuvinte, capacitatea tendinței centrale de a reprezenta cu adevărat întreaga distribuție.

Să presupunem că nota medie la matematici a elevilor din două clase paralele este 8. Putem presupune că cele două clase sînt la fel de bune la matematici? Nota medie nu ne spune în realitate totul despre nivelul clasei. Astfel, este posibil ca în prima clasă să existe cîțiva elevi excepționali — toți cu 10 — și care ridică apreciabil media, alături de mulți elevi slabi, în timp ce în a doua clasă să nu avem elevi cu note sub limită. Aprecierea clasei de elevi se face și în funcție de aceste date.

La nivelul scării ordinale putem determina *întinderea distribuției* (diferența dintre valorile extreme), deviația cuartilă etc. Cele mai importante măsuri ale dispersiei sînt însă *varianța* și *deviația standard* (radicalul varianței), care ,asemenea mediei, se calculează pe baza ansamblului de valori ale distribuției (la nivelul scărilor de intervale).

Un capitol important al statisticii îl formează *calculul corelațiilor*. Aplicînd, de exemplu, două teste diferite aceleiași colectivități, ne putem întreba dacă variațiile dintre indivizi, constatate la aplicarea primului test, concordă într-o măsură oarecare cu variațiile obținute prin aplicarea celuilalt test, sau, cu alte cuvinte, dacă ierarhia dintre indivizi în raport cu una din activități concordă cu ierarhia în raport cu cealaltă activitate. În acest cadru ne putem pune probleme de genul acesta: există vreo legătură — *o corelație* — între aptitudinile la matematici și aptitudinile la limbi străine, între capacitatea de reprezentare spațială și învățarea unor discipline ca fizica, geografia etc.? Probleme sînt, firește, importante, atît teoretic, cît și practic. În esență, trebuie să obținem două șiruri de scoruri (sau ranguri) despre care urmează să vedem dacă variază sau nu concomitent. Formula lui Spearman ne dă un *coeficient de corelație*, în cazul în care avem de-a face cu o *scară ordinală*. Formula lui Bravais-Pearson presupune o *scară de intervale*, deci posibilitatea de a atribui fiecărui individ, în legătură cu elementul psihic cercetat, o *măsură* exprimată sub forma unei note, a unui scor.

Coeficienţii de corelaţie pot lua valori între —1 şi +1. Un rezultat egal cu 0 sau apropiat de 0 denotă absenţa unei corelaţii între cele două activităţi cercetate. O corelaţie pozitivă indică faptul că valorile considerate variază în acelaşi sens, că este vorba de o anumită concordanţă între aptitudinile solicitate. O corelaţie negativă indică faptul că avem de-a face cu o discordanţă, cu o opoziţie între elementele psihice solicitate. Relaţia dintre cele două variabile are un caracter stochastic şi nu ia forma unei funcţii matematice propriu-zise (deci exprimînd o corespondenţă biunivocă), decît dacă coeficientul de corelaţie este egal cu ±1.

O importantă parte a acestui capitol se referă la problemele de regresie : stabilirea dreptei, în general a curbei, care, cel mai bine, aproximează relaţia dintre cele două variabile.

Statistica şi inferenţa inductivă în cercetarea psiho-pedagogică

Asemenea valori cum sînt media, abaterea standard, coeficienţii de corelaţie etc., reprezintă *statistici* care descriu în mod succint un ansamblu de date. Cercetătorul le obţine pornind de la un eşantion limitat, dar scopul său este de a putea generaliza rezultatele, de a putea — pe calea inducţiei — să facă afirmaţii adevărate pentru o întreagă populaţie. Am dori să ştim, de pildă, dacă, utilizînd instruirea programată în predarea fizicii la clasa a VI-a, obţinem rezultate mai bune decît folosind metodele curente de predare. Pentru aceasta nu e nevoie să experimentăm cu toţi copiii ţării (sau teoretic cu toţi copiii lumii), ci doar cu două eşantioane. *Condiţia de bază este ca aceste eşantioane să fie obţinute la întîmplare din populaţiile considerate sau dacă sînt alcătuite sistematic, să ne asigurăm că sînt reprezentative* (grupînd toate categoriile de indivizi în proporţiile în care se găsesc şi în populaţia considerată). Pe de altă parte, cele două eşantioane trebuie să fie, în momentul începerii experimentului, echivalente. Copiii din cele două eşantioane trebuie să fie cam la acelaşi nivel mediu de cunoştinţe, să cuprindă în egală măsură băieţi şi fete, profesorii folosiţi să fie de aceeaşi valoare etc.

Dar oricîte precauţii am luat, noi nu am lucrat decît cu eşantioane, iar variabilitatea indivizilor şi a colectivităţilor limitate nu poate fi eliminată.

La sfîrşitul perioadei de instruire se aplică subiecţilor din cele două grupe cercetate o serie de probe identice şi se constată anumite deosebiri. Să presupunem că grupa la care s-a utilizat instruirea programată este cea care ne dă note medii mai mari sau procente mai mari de răspunsuri corecte. Este sigur că *hazardul* nu a intervenit aci? Aceleaşi diferenţe le-am fi obţinut dacă *am fi lucrat cu întreaga populaţie şcolară de aceeaşi vîrstă?* Aceasta este întrebarea esenţială. Rezultatele obţinute cu cele două eşantioane nu prezintă un interes în sine. Problema este dacă avem dreptul ca, prin intermediul unor inferenţe statistice, să afirmăm că rezultatele noastre reprezintă *estimaţii* corespunzătoare pentru întreaga populaţie considerată sau, cu alte cuvinte,

dacă măsurile obținute de noi pe baza unor eșantioane, medii, procente, deviații-standard etc. reprezintă estimații corecte ale măsurilor corespunzătoare — teoretice — ce ar fi fost obținute cu întreaga populație (valori denumite *parametrii*). Un răspuns categoric „da" sau „nu" nu se poate da. Dar ceea ce teoria statistică ne oferă este posibilitatea de a măsura *gradul erorii pe care riscăm s-o comitem, în condițiile date, optînd pentru una din cele două alternative.*

Problema se pune, în primul rînd, pentru valori singulare : *ce garanție avem că un procent, o medie, o deviație standard, o corelație etc. obținute pe un eșantion reprezintă cu adevărat procentul, media etc. pe care le-am fi obținut dacă am fi testat populația întreagă (ceea ce, în ultimă instanță, interesează)?*

Considerații analoge ne permit să stabilim erori standard și respectiv intervale de încredere și pentru procente sau corelații. Fără a putea intra în detalii, amintim că intervalul de încredere se stabilește prin calculul erorii standard (E. S.) și cu acceptarea unei anumite probabilități de eroare. De exemplu, pentru o probabilitate de eroare de 0,05 intervalul este de forma $\overline{M}$ (media de eșantion) $\pm$ 1,96 E. S.

În mod obișnuit, investigația conduce *la comparația unor estimații.* Ne-am referit mai sus la compararea unor rezultate medii obținute cu instruirea programată și cu procedeele curente de predare. Putem considera că diferența dintre medii obținută reflectă o diferență reală a eficacității celor două procedee? Formulăm ceea ce se numește *ipoteza nulă* (H_0) : *cele două populații supuse instruirii, fiecare cu alt procedeu, ar duce, de fapt, la rezultate egale și numai întîmplarea a făcut ca rezultatele obținute cu cele două eșantioane să fie diferite* (întrucît, cum am văzut chiar în cadrul aceleiași populații, extrageri diferite dau medii mai mult sau mai puțin diferite). Pentru a dovedi că cele două metode de predare au determinat efecte *în mod real deosebite* este necesar *să putem infirma ipoteza nulă,* cu datele de care dispunem.

În esență, găsind o anumită diferență între două medii (sau două procente), se calculează eroarea standard a acestei diferențe și se face raportul $\frac{M_1 - M_2}{E.\,S._{dif.}}$ sau respectiv $\frac{P_1 - P_2}{E.\,S._{dif.}}$ (pentru procente).

În ceea ce privește comparația a două medii, tehnica statistică distinge cazurile în care $N > 30$ și cele în care $N < 30$. Pentru $N < 30$ se recurge la o distribuție specială : *distribuția t a lui Student.*

Comparația simultană a mai multor statistici

În cele de mai sus ne-am referit la comparațiile între două medii sau procente. În practică, însă, există cazuri în care avem de comparat simultan mai multe procente sau mai multe medii.

În cazul comparării frecvențelor ne servim de așa-numita metodă χ^2 (hi pătrat). În principiu, metoda χ^2 se aplică la cazurile în care avem de comparat un șir de frecvențe observate sau obținute experimental cu un șir de frecvențe teoretice (prevăzute de un model teoretic). În practică însă, cercetătorul întîlnește mai rar această situație și de aceea

un calcul elementar permite ca, pe baza ansamblului datelor observate, să se construiască frecvențele teoretice cu care șirurile de frecvențe observate urmează a fi comparate.

În ceea ce privește comparația mediilor, sîntem de asemenea puși de multe ori în situația de a compara simultan mai multe medii obținute în cadrul aceleiași cercetări. Să presupunem că ne interesează dacă introducerea unei perioade orale în etapa de început a predării unei limbi străine este sau nu utilă. Am putea reduce cercetarea la compararea a două loturi de elevi : predarea limbii străine *cu* și *fără* perioadă orală inițială. Dar cît trebuie să dureze perioada orală pentru a fi utilă ? Poate că în experimentul nostru am utilizat o perioadă prea lungă sau prea scurtă, ceea ce nu ne-a permis să scoatem în evidență eventualele efecte favorabile ale perioadei respective. În acest caz, este mai rațional să lucrăm cu mai multe loturi (avînd bineînțeles grijă ca acestea să fie echivalente). De exemplu, un lot fără perioadă orală, un altul cu o perioadă de 3 luni, un al treilea cu o perioadă de 6 luni etc.

Să presupunem că am constituit astfel cinci loturi experimentale. O metodă modernă, elegantă și economică a fost elaborată de celebrul statistician englez R. A. Fisher și dezvoltată în ultimele decenii, metodă care ne permite să răspundem la întrebarea de ansamblu : sînt semnificative diferențele dintre mediile astfel obținute ? Cu alte cuvinte : introducerea unei perioade orale în etapa inițială a învățării unei limbi străine determină deosebiri semnificative, dependente de durata acestei perioade în ceea ce privește rezultatele obținute de elevi ? Metoda aceasta poartă denumirea de *analiza varianței*. În exemplul de mai sus am făcut să intervină un singur factor (perioada orală) cu cinci tratamente (exprimînd durata acțiunii factorului).

Importanța analizei de varianță nu se reduce însă la aceasta. Putem testa simultan acțiunea mai multor factori, ceea ce cu procedeele anterioare nu era posibil. De exemplu, în experimentul amintit putem pune în legătură problema și cu utilizarea unor mijloace audio-vizuale, cu vîrsta elevilor etc.

Analiza de varianță permite disocierea acțiunii factorilor, indicînd dacă aceștia determină efecte diferențiate în raport cu tratamentele sau nivelele considerate (nivele de vîrstă, de exemplu). În același timp, analiza de varianță ne oferă posibilitatea să decelăm și eventuale *interacțiuni*. Este posibil, în exemplul citat, ca utilitatea unei perioade anumite de predare orală inițială să nu fie aceeași la toate vîrstele. Aceeași perioadă — să zicem de trei luni — poate fi bună pentru copilul de 11 ani și poate fi inutilă sau cu efect negativ pentru adult. Ceea ce înseamnă că efectele nu se sumează pur și simplu, ci se și interacționează, determinînd o sinteză care nu este egală cu suma efectelor. Asemenea interacțiuni, extrem de importante din punct de vedere pedagogic, sînt puse în evidență de analiza de varianță.

Se deosebesc în cadrul analizei de varianță diferite „modele" în funcție de situația experimentală. Există trei tipuri principale. Modelele „fixe" sînt acelea în care tratamentele experimentale sînt considerate

exhaustive în raport cu un factor determinat, în cadrul obiectivului stabilit al cercetării respective, iar concluziile obținute se referă numai la tratamentele respective. De exemplu, urmărind influența exercitată, să zicem de trei perioade diferite de predare orală inițială (de exemplu trei luni, șase luni, un an), se presupune că tocmai aceste perioade interesează și concluziile la ele se vor referi.

În alte situații experimentale, însă, tratamentele sau nivelele sînt considerate a reprezenta numai extrageri la întîmplare dintr-un șir întreg de tratamente sau nivele posibile, iar concluziile urmează a fi valabile pentru întregul șir. Așa, de exemplu, putem presupune — ca să rămînem la exemplul referitor la predarea limbilor străine — că rezultatele obținute depind și de calitățile profesorilor care predau. Personalitatea profesorului reprezintă în acest caz și ea un factor, iar profesorii utilizați tot atîtea „tratamente". În acest caz, însă, e vorba de „extrageri la întîmplare", întrucît ceea ce ne interesează nu este dacă profesorul *A* obține alte rezultate decît profesorul *B*, ci, în general, în ce măsură rezultatele obținute prin introducerea perioadei orale sînt sau nu dependente de personalitatea profesorului.

Dacă ne interesează numai acest „factor personal" în predarea unei discipline, avem de-a face cu un „random model", cu un model presupunînd extrageri la întîmplare ale tratamentelor. În exemplul de mai sus însă este vorba de fapt de un „mixed model", de un model mixt, întrucît am luat în considerare simultan un factor cu „efecte fixe" — perioade orale diferite, determinante — și un factor cu extragere la întîmplare, personalitatea profesorului.

Arătam mai sus că grupele experimentale cu care se lucrează trebuie să fie echivalente. Dacă grupele cu care se experimentează diferă, de pildă, ca nivel școlar — știm că există clase mai bune și clase mai slabe — rezultatele obținute de elevii respectivi vor fi influențate, evident, de acest fapt, ceea ce, firește, ne va împiedica să tragem concluzii în legătură cu cercetarea noastră.

În experimentul pedagogic, asemenea grupe experimentale echivalente sînt uneori greu de realizat, în special atunci cînd trebuie să experimentăm cu clase întregi anumite metode sau procedee de predare.

Statistica modernă ne oferă soluții și la această problemă. Este vorba de *metoda covarianței* provenind dintr-o combinare a analizei de varianță cu calculele de corelație. Cu ajutorul covarianței putem lucra și cu grupe experimentale, în care intervin factori care urmează a fi eliminați, pentru a nu altera concluziile referitoare la factorii ce ne interesează. Mialaret afirma mai demult că „analiza covarianței va deveni — atunci cînd metodele statistice vor fi pătruns în mediile pedagogice — instrumentul cel mai utilizat pentru interpretarea corectă a experiențelor" [2].

Să nu confundăm experimentul factorial și analiza de varianță cu *analiza factorială*, care este cu totul altceva. Am văzut că experimentul

[2] G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris, P.U.F., 1954, p. 94.

factorial ne permite să determinăm efectele distincte ale mai multor factori obiectivi, acționînd simultan în cadrul unei situații experimentale. Analiza factorială își propune cu totul altceva : să deceleze componentele mintale care intervin într-o activitate determinată, componente care, de asemenea, poartă numele de factori. Care sînt, de pildă, factorii mintali solicitați în activitatea matematică, în însușirea unor limbi străine? După părerea multor specialiști, analiza factorială poate fi utilă mai ales în prima etapă a unei investigații, pentru „defrișarea terenului", ea trebuind să fie urmată de alte tehnici mai precise și mai sigure. În orice caz, în cercetarea pedagogică propriu-zisă, rolul analizei factoriale este mai redus.

Metode neparametrice

În sfîrșit, este necesar să amintim că, în ultimii ani mai ales, a fost elaborat un ansamblu de procedee statistice grupate în așa-zisa „statistică neparametrică" și care sînt din ce în ce mai des utilizate în cadrul cercetărilor psihologice și pedagogice.

După cum am văzut mai sus, calculele referitoare la limitele de încredere ale unor statistici, la testarea semnificației unor rezultate comparative, se bazează pe luarea în considerație a unei anumite legi de distribuție a valorilor respective ca și a altor condiții (de omogenitate în special). Există însă situații în care nu avem motive să admitem că respectivele condiții sînt îndeplinite. În acest caz, pe baza unor considerații teoretice diferite, se apelează la alte tehnici statistice mai puțin fine, dar cu un cîmp de aplicabilitate mai larg. Amintim, dintre cele mai cunoscute, testul U al lui Mann-Whitney, pentru compararea a două șiruri independente de valori ordonabile, testul Wilcoxen pentru compararea unor eșantioane corelate, testul Kruskal-Wallis, care poate fi considerat ca o generalizare a testului Mann-Whitney pentru mai multe grupe, testul Friedman, care poate fi considerat ca o generalizare, față de testul Wilcoxen, fiind aplicabil la mai multe șiruri de valori corelate etc.

Situațiile experimentale pe care cercetătorul le poate întîlni sînt foarte variate, practic inepuizabile și de aceea asistăm la o continuă proliferare de tehnici statistice adecvate diverselor modele experimentale create de cercetători. Realizarea unor asemenea tehnici este întotdeauna rezultatul cooperării strînse între statistician și psiholog sau pedagog, colaborare care presupune din partea fiecărui specialist cunoștințe temeinice și din celălalt domeniu.

★

Cadrele didactice vor fi din ce în ce mai mult antrenate în cercetarea științifică, întrucît înnoirea rapidă, continuă, impusă azi procesului de învățămînt de progresele sociale și tehnico-științifice nu se poate realiza doar prin munca a 2—3 oameni pentru fiecare specialitate.

„S-ar putea cu greu aprecia mărimea imensului tezaur de sugestii folositoare, care ar putea fi recoltate, dacă mai mulți educatori ar ataca sistematic problemele ce întunecă orizontul pedagogic, ca și îmbunătățirea ce s-ar putea realiza în munca profesorilor, dacă un număr mai mare de persoane ar cunoaște rezultatele cercetărilor aplicabile în învățămînt". [3]

Participarea la o cercetare a unui cadru didactic nu se poate reduce la rolul de achizitor de materiale, fără perspectiva problemei și a metodologiei respective, și de aceea familiarizarea sa cu problemele teoretice și metodologice ale cercetării pedagogice apare ca foarte actuală. Tocmai de aceea, înainte de a fi participante la o activitate de cercetare propriu-zisă, cadrele didactice trebuie să devină într-o măsură din ce în ce mai mare consumatoare ale literaturii științifice psihologice și pedagogice.

Intenționat am evitat, în cele de mai sus, să indic diferite formule uzuale, pentru a nu-i crea cititorului iluzia că e suficient să parcurgi cîteva pagini dintr-o publicație, pentru a deveni posesorul luminat al metodelor statistice. *Statistica nu se reduce la un grup de formule*, cum se crede uneori: ciugulim de ici de colo cîte o formulă și încercăm s-o potrivim — de bine de rău — cu cercetarea noastră. Aplicarea metodelor statistice presupune un studiu serios, sistematic, al conceptelor și procedeelor fundamentale. Fără o înțelegere clară a cadrului de idei pe care se sprijină o tehnică anumită, avem șanse mari să comitem erori grosolane. În realitate, așa cum se subliniază frecvent în lucrările de statistică, este bine ca cercetătorul, chiar în momentul în care-și alcătuiește planul cercetării, să aibă clar în minte cum își va prelucra datele. Dar, optînd în cercetarea sa pentru o anumită strategie, el trebuie să cunoască bine armele de care poate dispune, pentru a le alege pe cele mai potrivite.

Metodele statistice nu sînt „făcătoare de minuni", nu „secretă știință" prin ele însele. „Deși metodele statistice ocupă un loc important în cercetarea psihologică, nu urmează că ar putea fi folosite pentru a salva date obținute la întîmplare printr-o cercetare neglijentă", spune Quinn McNamar [4], autorul unui cunoscut manual de statistică.

Precizia, acuratețea experimentului, varierea și controlarea judicioasă a condițiilor, rămîn cerințe de bază ale oricărei cercetări. Metodele statistice ne permit să extragem maximum de informație utilă dintr-un ansamblu de date, dar pentru aceasta ele trebuie să fi fost pregătite în mod corespunzător.

Adoptarea unui aparat statistic oricît de complicat și de elegant nu conferă nici originalitate, nici eleganță unei cercetări care nu posedă ea însăși aceste calități.

„Am convingerea — spune A. Ombredane în prefața sa la manualul de statistică al lui Faverge — că privirea pătrunzătoare, observativă nu-și pierde funcțiunea ini-

[3] G. D. McGrath, James J. Jelinek, Raymond E. Wochner, *Educational research methods*, The Ronald Press Company, New York, 1963, p. 3.

[4] Quinn McNamar, *Psychological Statistics*, ed. a III-a, John Wiley and Sons, Inc. New York and London, 1963, p. 3.

țiatoare față de controlul statistic, care trebuie să intervină în a doua etapă pentru a pregăti experiența și într-o a treia pentru a analiza rezultatele. Faptul acesta ar putea decepționa anumiți fetișiști ai matematicilor care ar putea spera să înlocuiască geniul ipotezei prin folosirea cîtorva tehnici învățate". [5]

Am putea adăuga la aceste etape și o a patra, aceea a *interpretării rezultatelor cantitative*, a reanimării cifrelor respective prin reintroducerea substanței psihologice, prin dezvăluirea semnificațiilor pedagogice. Faptul acesta presupune, pe de o parte — așa cum am arătat — cunoașterea clară a sistemului de idei, de concepte, de ipoteze din care derivă formulele cu care s-a lucrat, dar, pe de altă parte, și o viziune teoretică, științifică, de ansamblu asupra domeniului de care ne ocupăm.

СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

(Резюме)

В данной статье представлена классификация шкал Стивенса и полезность техник научной обработки, применяемой в настоящее время в психо-педагогическом исследовании: проценты, средние, стандартные отклонения, корелляции и т. д.

Автор указывает на необходимость прочного усвоения статистических методов не только исследователями, но и преподавателями.

MÉTHODES STATISTIQUES DANS LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

L'étude présente la classification des échelles de mesure de Stevens et l'utilité des principales techniques d'évaluation scientifique utilisées actuellement dans la recherche psycho-pédagogique: pourcentages, moyennes, dérivations standard, corrélations, erreurs standard, limites de confiance, analyses de la variance etc.

L'auteur souligne que la connaissance des méthodes statistiques est utile non seulement aux chercheurs mais aux enseignants aussi.

STATISTICAL METHODS IN EDUCATIONAL RESEARCH

(Abstract)

The article presents a classification of Stevens' measuring scales and shows the practical uses of the main statistical techniques currently employed in educational psychology research, viz. percentage, mean, standard derivatives, correlations, standard errors, reliability limits, square method, variation analysis, etc. Not only researchers, but practising teachers too should be conversant with those, says the author.

[5] J. M. Faverge, *Methodes statistiques en psychologie appliquée*, Paris, P.U.F., 1964, p. XVI.

Eficiența exercițiilor cu semn de întrebare în clasele mici

Lector GHEORGHE PÎSLARU
Institutul pedagogic de 3 ani Bacău

Sarcinile ce revin școlii în prezent, cît și în perspectiva dezvoltării ulterioare a științei și tehnicii moderne, au suscitat un viu interes pentru asigurarea unei eficiențe sporite a procesului de învățămînt și pentru formarea la elevi a deprinderilor de activitate intelectuală independentă încă din primele clase ale școlii generale.

Cercetările de specialitate confirmă că : „Procesul dezvoltării gîndirii poate fi organizat, condus pas cu pas, stimulat în stadiile de intensă dezvoltare în perioada preșcolară și mai ales în perioada școlară mică, spre a se obține ulterior o *automișcare* (dezvoltarea recalitativă)" [1].

În realizarea complexelor sarcini ale procesului instructiv-educativ din școală, matematica își aduce contribuția sa esențială la dinamizarea proceselor gîndirii, în condițiile proprii acestui obiect, cît și la dezvoltarea gîndirii în general.

Deseori însă, exercițiile și problemele propuse elevilor spre rezolvare, și care stau la baza formării deprinderilor matematice, sînt stereotipe, pun limite gîndirii și nu oferă climatul favorabil unei activități matematice creatoare. Astfel pot fi menționate exercițiile cu semn de întrebare, care se bucură de o largă utilizare în clasele mici.

Ce sînt exercițiile cu semn de întrebare ?

a — Este vorba de acele exerciții ce sînt folosite în clasa I în scopul fixării și consolidării operațiilor de adunare și scădere cuprinse în tabele, sau în clasa a II-a, cu ocazia stabilirii legăturii între înmulțire și împărțire, cînd se înlocuiește unul din numerele cu care se operează prin semnul întrebării.

De exemplu : $3 + ? = 7$; $? - 5 = 4$; $? \times 4 = 12$;

$6 \times ? = 18$; $? : 7 = 4$; $35 : ? = 7$.

b — Exercițiile cu un singur semn de întrebare sînt de fapt ecuații simple de gr. 1 cu o singură necunoscută.

c — Aceste exerciții, prin însuși scopul pentru care sînt propuse, solicită în procesul rezolvării lor mai curînd memoria elevilor decît gîndirea lor. Astfel, la întrebarea învățătorului: „ce număr trebuie să adunăm la 3, pentru a obține 7 ?", elevul răspunde: „4 pentru că 3 și cu 4 fac 7 !" Elevul reține mai puțin procedeul rațional prin care a învățat adunarea numărului 4 și face apel la memorie, reproducînd la nevoie tabla adunării numărului 4 în ordinea ei de succesiune pînă ce ajunge la cazul propus.

---

[1] Ursula Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura științifică, București, 1966, p. 17.

Reducînd rezolvarea exercițiului la identificarea sa cu unul dintre exercițiile învățate și înscrise în tabela de calcul, este puțin probabil că prin aceasta vom putea stimula la elevi o activitate creatoare sau că vom crea premise pentru înțelegerea unor noțiuni matematice superioare, cum ar fi noțiunea de ecuație ș.a.

d — Aceste exerciții sînt percepute de către elevi și parcurse mintal numai în sensul de la stînga la dreapta — operația în partea stîngă și rezultatul în partea dreaptă a egalității. Formînd la elevi deprinderea stabilirii unor legături numai în sens unic, aceasta va constitui o frînă în însușirea legăturilor reciproce.

Pentru a spori eficiența acestui gen de exerciții astfel încît să depășească cadrul îngust al unui exercițiu de calcul elementar imediat, și pentru a deschide elevilor perspectiva unei dezvoltări ulterioare, un aport mai substanțial poate fi adus de exercițiile cu două semne de întrebare, adică cu două necunoscute, așa cum le vom numi de aici înainte.

Despre exercițiile cu două necunoscute *.

Aceste exerciții sînt de forma : 1) $? + ? = 8$; 2) $2 + ? + ? = 8$; 3) $? \times ? = 18$; 4) $2 + ? = 10 - ?$; 5) $18 : ? = ?$.

Exercițiile de tipul 1) se practică deja în clasa I sau în clasa a II-a ca exerciții de calcul mintal sub forma de „joc aritmetic", de exemplu : se scrie pe tablă adunarea $\boxed{3 + 5} = 8$ și, acoperind partea stîngă a egalității, se cere elevilor să ghicească numerele care au fost scrise și a căror sumă este numărul 8.

Exercițiile de tipul 1), 2) și 3), avînd două necunoscute în partea stîngă a egalității, constituie o generalizare a exercițiilor cu o singură necunoscută și sînt accesibile elevilor din clasa I. Rezolvarea lor necesită o activitate operațională complexă a gîndirii prin aceea că numerele căutate nu pot fi aflate numai apelînd la memorie, ci trebuie să se procedeze la o anumită alegere rațională a lor în condiția că au suma constantă — exercițiile de tipul 1) și 2) — sau produsul constant — exerciții de tipul 3).

Exercițiile de tipul 4) : $2 + ? = 10 - ?$ conțin o necunoscută în partea stîngă și cealaltă necunoscută în partea dreaptă a egalității, ceea ce conferă același rol fiecărui membru — rolul de operație neefectuată. De această dată nu mai este vorba de a găsi un număr cu care să se opereze spre a obține un anumit rezultat dat, ci trebuie găsite două numere, astfel încît rezultatele celor două operații să fie aceleași. Tocmai datorită acestei cerințe de „echilibrare" între părți acest tip de exerciții oferă condiții optime nu numai pentru formarea unor deprinderi de calcul ma-

* Ideea introducerii unor astfel de *exerciții-probleme* a apărut ca rezultat al participării la numeroase lecții de probă și finale ținute de către studenții Facultății de matematică de la Institutul pedagogic de 3 ani din Bacău, la clasele I—IV, și al discutării lor împreună cu învățătorii claselor respective. Parțial, aceste exerciții au fost deja experimentate prin lecții, teme pentru acasă și lucrări de control în clasa I și în clasa a II-a la Școala generală nr. 19 din Bacău, iar concluziile au fost discutate și în ședința cercului pedagogic al învățătorilor.

tematic, dar și pentru dezvoltarea gîndirii și aptitudinilor matematice ale elevilor. Pregătite prin exerciții de tipul : $2 + ? = 10 - 3$ și de tipul : $2+5=10-?$, exercițiile de tipul : $2+?=10-?$ sînt accesibile elevilor din clasa a II-a.

Exercițiile de tipul 5) : 18 : ? = ?, deosebit de utile în fixarea și consolidarea tablei împărțirii în clasa a II-a, pregătesc în același timp înțelegerea noțiunii de divizor al unui număr și a faptului că numărul divizorilor nu este numaidecît același pentru toate numerele. Pentru a facilita înțelegerea acestor chestiuni este indicat ca în prealabil să se ceară elevilor să extragă din tabla împărțirii un anumit deîmpărțit care figurează de mai multe ori. De exemplu, numărul 24 se află în patru locuri: 24 : 3=8; 24 : 4=6 ; 24 : 6=4 ; 24 : 8=3 și apoi să se propună exercițiul 24 : ?=? pentru a căuta și alte soluții.

Nu sînt indicate în clasa I sau în clasa a II-a exerciții de forma : $2 + ? - ? = 8$ sau $? \times 3 = ? \times 5$, care admit o infinitate de soluții și care apar elevilor ca lipsite de finalitate ; impunînd încă o condiție pentru numerele căutate, problema s-ar complica și mai mult, creînd dificultăți în procesul rezolvării chiar și pentru elevii din clasa a III-a. Faptul a fost de altfel semnalat și în studiile de specialitate : „O altă dificultate constatată este imposibilitatea (la elevii clasei a III-a) de a stabili relații corecte între datele problemei atunci cînd trebuie să țină seamă de două condiții în același timp" [2].

Dînd exerciții de felul celor propuse mai sus, am urmărit accesibilitatea lor pentru elevii din clasa I și din clasa a II-a, eficiența lor în formarea deprinderilor de calcul și a proceselor de activitate matematică rațională, dezvoltarea spiritului de observație și a perspicacității, precum și crearea unor premise favorabile dezvoltării matematice ulterioare a elevilor.

Concluzii. Din analiza modului de lucru cu astfel de exerciții al elevilor din aceste clase, au rezultat unele concluzii.

1 — Exercițiile de forma : operație-răspuns, avînd o singură necunoscută în partea stîngă a semnului de egalitate, nu oferă gîndirii un cadru suplu de dezvoltare, formează la elevi deprinderea de a stabili legături unilaterale, care apoi frînează procesul de formare a legăturilor reciproce, au un cîmp redus de aplicativitate și nu contribuie decît în mică măsură la lărgirea orizontului matematic al elevilor.

2 — Exercițiile cu două necunoscute — de tipurile și în ordinea în care au fost prezentate mai sus — alcătuiesc un sistem metodic de exerciții, deosebit de util și destul de elastic spre a putea fi adaptat clasei și nivelului de pregătire a elevilor, folosit în activitatea independentă a acestora la temele pentru acasă, sau în activitatea din clasă, la lucrările de control etc. Dacă exercițiile de tip „tradițional" — cu o singură necunoscută — oferă elevului și operația și răspunsul operației și sînt lipsite de problematic, este lesne de înțeles că însăși activitatea gîndirii va fi

[2] *Studii de didactică experimentală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1965, p. 109.

în general lipsită de obiect, reducînd rezolvarea exercițiului la confruntarea sa cu o colecție de scheme — tabela de calcul.

În schimb, exercițiile cu două necunoscute constituie pentru elevii mici veritabile probleme în rezolvarea cărora trebuie să elaboreze o activitate analitico-sintetică susținută, orientată și controlată pas cu pas.

3 — Cum cerința exercițiului de a afla două numere în anumite condiții constituie, oricum, o problemă dificilă pentru elevii din clasele mici, prezentarea exercițiului sub forma de problemă și verbalizarea textului de către învățător, explicînd modul de rezolvare, constituie o sarcină de maximă importanță pentru realizarea scopurilor propuse. Îndrumările date de către învățător cu privire la modul de rezolvare a exercițiului (constînd în a indica una sau două variante ale soluției) sînt deosebit de eficiente prin aceea că, fără a epuiza problema, oferă elevului un model precis pentru realizarea unei activități analoge.

4 — Pentru a preîntîmpina tendința pe care au manifestat-o elevii din clasa I de a înlocui ambele semne de întrebare cu același număr — ceea ce în general nu constituie o soluție — am considerat că este indicat să scriem semnele de întrebare în culori diferite. În cazul pe care îl analizăm, în mintea elevilor stăruie încă ideea că, dacă fiecare cifră reprezintă un anumit număr, atunci pentru scrierea oricărui număr ar trebui o cifră deosebită și deci în locul fiecărui semn de întrebare ar trebui pus același număr. Acest aspect este deosebit de semnificativ, deoarece dezvăluie nu o rămînere în urmă a elevilor, care ar trebui lichidată, ci o limită superioară a nivelului lor de cunoștințe care ar trebui depășită. Este un moment hotărîtor al acestei etape ; va urma un salt calitativ sau se va bate pasul pe loc, după cum în munca de îndrumare a procesului instructiv-educativ se va manifesta o fină receptivitate în sesizarea unor astfel de momente, sau se va ceda în favoarea rutinei. Exercițiile cu două necunoscute constituie un mijloc deosebit de eficient în rezolvarea acestui important moment instructiv-educativ și în crearea condițiilor unei dezvoltări ulterioare. Și de această dată însă, trebuie subliniat rolul hotărîtor pe care îl au îndrumările date de către învățător în scopul rezolvării exercițiului.

5 — Deși un răspuns concludent cu privire la rolul formativ al acestui sistem de exerciții n-ar putea fi obținut de cît în urma unei experimentări pe scară largă și într-o perioadă de timp mai îndelungată, se desprinde totuși cu multă claritate posibilitatea reducerii decalajului ce apare adesea în predarea aritmeticii la clasele mici între automatizarea deprinderilor de calcul și formarea deprinderilor de analiză și sinteză, așa cum s-a semnalat de altfel și mai sus. Astfel, rezolvînd de exemplu exercițiul de tipul : $2 + ? + ? = 8$, elevul se află de fapt în fața unei probleme a cărei rezolvare necesită și cunoștințe de calcul (componența unui număr din numere mai mici, tabla adunării etc.), dar și priceperea de a alege anumite numere în condițiile problemei, de a emite ipoteze, de a face probe în condițiile unui autocontrol inevitabil, de a descoperi noi variante ale soluției și apoi de a le afla pe toate, de a stabili numărul lor etc.

6 — Dinamica procesului de integrare a unor noi cunoștințe și deprinderi matematice în sistemul celor anterior însușite acționează nu numai în sensul lărgirii multilaterale a conținutului matematic, ci și în sensul ridicării pe o treaptă mai înaltă a însăși capacității de însușire, prin crearea treptată a condițiilor necesare dezvoltării ulterioare. Din acest punct de vedere exercițiile cu două necunoscute sînt deosebit de eficiente, deoarece, folosite în scopul însușirii cunoștințelor și deprinderilor de calcul elementar ,oferă în subsidiar și prilejul unei pregătiri pentru înțelegerea noțiunilor de egalitate, ecuație, divizor al unui număr etc.

Este mai eficient un singur exercițiu de forma : $3 + ? + ? = 10$ (în clasa I), sau de forma : $7 - ? = 2 + ?$ (în clasa a II-a), care stimulează pe elevi la o laborioasă activitate a gîndirii în condițiile unei întreceri pentru determinarea unui număr cît mai mare de variante ale soluției și oferă învățătorului mai multe puncte de sprijin în aprecierea lucrărilor elevilor, decît trei-patru coloane de exerciții de calcul numeric mecanic, lipsite de varietate în trecerea de la un exercițiu la celălalt.

Modul în care intervin în procesul rezolvării : memoria elevului, atenția, spiritul de observare, imaginația, inițiativa personală, spiritul competițional, satisfacția succesului etc., face din acest sistem de exerciții un important mijloc de însușire conștientă a cunoștințelor și de dezvoltare a gîndirii în general și a gîndirii matematice în special.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАЖНЕНИЙ С ВОПРОСИТЕЛЬНЫМ ЗНАКОМ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Резюме)

Автор критикует упражнения с одним вопросительным знаком, часто применяемые в I-ом классе с целью укрепления действий сложения и вычитания или во II-ом классе при установлении связи между умножением и делением, когда вместо одного числа ставится вопросительный знак. Указывая, что при решении таких упражнений прибегается больше к памяти, чем к мышлению, автор предлагает ввести и упражнения с двумя вопросительными знаками, т. е. с двумя неизвестными. Упражнения такого типа стимулируют умственную деятельность и создают благоприятные условия не только для формирования навыков вычисления, но и для понимания математических понятий высшего уровня.

L'EFFICIENCE DES EXERCICES A POINT D'INTERROGATION DANS LES PETITES CLASSES

(Résumé)

Dans cette étude, l'auteur s'occupe d'abord des exercices à un seul point d'interrogation, qui sont fréquemment utilisés dans la I-ère classe primaire afin de consolider et de fixer les opérations d'addition et de soustraction et, dans la II-e, pour établir une liaison entre la multiplication et la division quand on remplace l'un des membres par le point d'interrogation. L'auteur souligne que ces exercices s'adressent plutôt à la mémoire des élèves et ne visent que des acquisitions mécaniques ayant,

par conséquent, une efficience formative insignifiante ; c'est pourquoi l'auteur est d'avis que ces exercices doivent être suivis par d'autres, ayant deux points d'interrogation, c'est-à-dire deux inconnues et qui, par leur contenu plus substantiel, peuvent stimuler davantage l'activité de la pensée et créer des conditions favorables, non seulement pour la formation des habitudes de calcul mais aussi pour la compréhension de certaines notions mathématiques plus difficiles, voire la notion d'égalité, d'équation, de division d'un nombre etc.

THE EFFICIENCY OF DOING SUMS WITH QUESTION MARKS IN THE LOWER GRADES

(A b s t r a c t)

The author is highly critical of all exercises with one question mark only currently used in the first grade to train pupils in addition and subtraction, and in the second grade, in multiplication and division, when one of the numbers is replaced by a question mark. This greatly favours memorization to the detriment of reasoning, says the author, and should be followed by sums with two question marks, i. e. unknowns, which in addition to building reckoning habits in pupils, also facilitate the understanding of more complex math notions, such as equality, equation, divisor, etc.

Un manuscris de metodică şi pedagogie din anul 1815

Prof. emerit VASILE POPEANGĂ

Studiul lucrărilor de pedagogie românească veche — activitate stimulată de iniţiativa Ministerului Învăţămîntului de a organiza un colectiv care să elaboreze un tratat de Istoria învăţămîntului din România — permite cercetătorului să contureze procesul complex de constituire a pedagogiei româneşti şi să evidenţieze progresul continuu pe care l-a înregistrat în explicarea fenomenului educativ. În fondurile şcolare ale arhivelor se află vechi documente şi manuscrise inedite, care atestă preocupări statornice de explicare a unora din noţiunile fundamentale ale pedagogiei. Ele demonstrează că reflecţia pedagogică a fost stimulată de realităţile şcolii româneşti.

La începutul secolului al XIX-lea se fac eforturi tot mai susţinute pentru înfiinţarea şcolilor naţionale în părţile Banatului şi ale Crişanei. În 1807, un grup de intelectuali bănăţeni, printre care se remarcă figura lui D. Ţichindeal, au înaintat autorităţilor imperiale o petiţie, prin care solicitau înfiinţarea de şcoli. Progresul şcolilor naţionale ridica însă şi problema perfecţionării metodice a învăţătorilor pregătiţi prin cursuri de scurtă durată. De asemenea, se resimţea nevoia înfiinţării de preparandii, în care să se asigure o pregătire temeinică viitorilor învăţători.

O stăruitoare activitate pentru îndrumarea învăţătorilor a depus, în acea perioadă, Ion Mihuţ. El a predat un curs metodic de pedagogie între anii 1812—1816, la Preparandia din Arad. În 1816, I. Mihuţ a fost numit director al şcolilor din districtul şcolar al Caransebeşului, cu sediul la Lugoj [1]. Deşi a intenţionat să *tipărească* cursul de pedagogie pe care l-a predat în aceşti ani, I. Mihuţ n-a reuşit. Programa cursului de pedagogie predat de I. Mihuţ se păstrează între manuscrisele Bibliotecii orăşeneşti din Sibiu [2]. Acest document, intitulat *Cercare publică din pedagogie şi metodică*, este datat la 29 mai 1814 şi cuprinde temele lecţiilor de pedagogie pe care I. Mihuţ le-a ţinut elevilor săi în anii 1812—1814. În anii următori, profesorul de pedagogie al Preparandiei din Arad a intenţionat să tipărească un manual, înaintînd originalul forurilor şcolare spre

---

[1] Th. Botiş, *Istoria şcoalei normale (preparandiei) şi a institutului teologic ortodox-român din Arad*, 1922, p. 39.

[2] Volumul *Miscelanea*, nr. 52.

aprobare. O copie alcătuită de elevii lui Mihuț se află în Biblioteca Filialei Cluj a Academiei Republicii Socialiste România. Manuscrisul este intitulat *Introducere în pedagogie*. Deși acest manuscris nu are autor și nu este datat, autorul și data elaborării lui pot fi deduse cu ușurință. Lecțiile din acest manual au fost copiate de elevii lui I. Mihuț, care s-au iscălit pe coalele respective. Printre ei găsim nume ca: Codei Petru, Dobrei Nicolae, Oprean Simion, Popescu Toma, Radovan Petru, Serb Mihai și alții. Aceștia au absolvit în 1815 cursurile școlii [3] (copia a fost făcută în cursul anului școlar 1814—1815 de elevii care au semnat-o). Pregătirea învățătorilor nu se mai putea asigura printr-o îndrumare metodică sumară. I. Mihuț milita pentru o pregătire profesională temeinică, ce se putea asigura prin însușirea științelor. Aceasta este una din ideile pentru care milita pedagogia luministă din Transilvania în perioada premergătoare revoluției de la 1848.

Analiza planului tematic al lecțiilor și a cursului de pedagogie predat de Ion Mihuț ne dă posibilitatea să cunoaștem preocupările teoretice ce se manifestau în domeniul pedagogiei la începutul secolului al XIX-lea. În locul vechilor îndrumări metodice care se dădeau învățătorilor în cursurile de inițiere organizate la Timișoara și la Oradea viitorii învățători primeau o pregătire pedagogică. În curs era definită pedagogia și erau clarificate noțiunile ei fundamentale: *educația, componentele educației, dezvoltarea ,metoda ,didactica* etc. Cursul era adresat viitorilor învățători de la școlile naționale din Banat și Crișana.

Pedagogia era definită ca știința care „învață a crește tinerimea" [4] și era împărțită în patru părți componente. Partea întîi cuprindea cunoștințe despre „trebuințele cele comune" ale școlii populare. În această parte erau clarificate probleme privind pregătirea învățătorului, organizarea interioară a școlii, întocmirea orarului, clasificarea școlarilor, pregătirea materialului didactic necesar lecțiilor, organizarea examenelor, aplicarea legislației școlare și promovarea elevilor dintr-o clasă în alta. În partea a doua a manualului se expuneau cunoștințe despre sistemul de învățămînt elementar al epocii. Se făcea o distincție între școala populară sătească, cea orășenească și cea grănicerească. Una din ideile înaintate pe care le promova I. Mihuț prin cursul său era aceea a necesității educației fetelor (școala populară trebuie să se îngrijească de buna creștere a fetelor sătenilor și orășenilor).

Partea a treia a cursului aborda problemele teoretice ale pedagogiei, arătînd că scopul educației este „bunătatea cea moralnică". Educația (creșterea, în terminologia epocii) cuprindea totalitatea mijloacelor cu ajutorul cărora se asigură dezvoltarea „puterilor care în om se află și ce dintr-însul face ca el după natura sa poate fi" [5]. Acesta este sensul larg al noțiunii de *creștere*. În sens restrîns, prin creștere se înțelege cultivarea posibilităților trupești și sufletești ale tineretului, prin grija unor oameni pregătiți în acest sens. Creșterea are un rol formativ. Ea asigură dezvoltarea posibilităților psiho-fizice ale copilului. Creșterea trebuie deosebită de învățătură. Prin creștere se asigură dezvoltarea psiho-fizică a tineretului, iar prin învățătură el își însușește cunoștințe despre lume. Pe lîngă transmiterea de cunoștințe, în școală învățătorul trebuie să se îngrijească și de dezvoltarea morală a copiilor. I. Mihuț stabilește o corelație organică

---

[3] Cf. Th. Botiș, *Op cit.*, p. 418.
[4] *Cercarea publică din pedagogie și metodică*, p. 3.
[5] *Introducere în pedagogie* (manuscrisul are 89 file numerotate).

între asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea morală a elevilor, subliniind că fără dezvoltare morală elevii nu obțin rezultate bune nici la învățătură.

Componentele educației erau, în gîndirea pedagogică a epocii, creșterea intelectuală, estetică, morală și fizică (trupească). Educația estetică avea un alt scop și alt conținut decît cel de azi: dezvoltarea simțurilor și a sentimentelor morale și estetice. Educația morală avea ca sarcină principală dezvoltarea voinței, elementul principal al săvîrșirii acțiunilor morale. Se considera că acțiunea morală este determinată de motive interne și externe. Motivele interne asigură o bază morală acțiunilor umane. De aceea, este necesar ca prin educația morală să se influențeze și asupra cugetării, înlesnindu-i copilului să facă o distincție clară între bine și rău.

Partea a IV-a a cursului lui Mihuț era destinată clarificării problemelor de metodică. Problemele de metodică sînt analizate în spiritul deosebirii nete ce se face între creștere și învățătură. Prin însușirea cunoștințelor se dezvoltă posibilitățile de cunoaștere. Didactica este definită ca totalitatea regulilor, după care se cultivă facultatea cunoașterii. Didactica elaborează teoria învățăturii. Numai teoria nu este suficientă pentru predarea cunoștințelor. Viitorii învățători trebuie să fie înarmați și cu hărnicia și priceperea de a aplica în practică normele didactice. Prin dezvoltarea hărniciei în muncă și a priceperii de a respecta normele didactice se formează măiestria învățăturii.

Însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi nu se asigură prin predare mecanică. Învățătorul trebuie să trezească elevilor interesul pentru însușirea cunoștințelor ce li se predau. „Deșteptarea interesului către învățătură nu se asigură cu sila", ci prin „învățătura care produce desfătare". În acest sens, învățătorul trebuie să arate școlarilor săi folosul învățăturilor pe care el le predă, să trezească în sufletul lor dragoste și sîrguință pentru însușirea cunoștințelor, iar lecțiile să se desfășoare într-o atmosferă de seninătate și voie bună. Consecvent acestui punct de vedere, I. Mihuț arată utilitatea studiului limbilor și al științelor pentru pregătirea viitorilor învățători. Viitorul învățător trebuie să-și însușească în mod temeinic cunoștințe de antropologie, de fizică, de științele naturii, economie, geografie și istorie. Studiul antropologiei este necesar pentru faptul că fără cunoașterea omului viitorul învățător nu va putea asigura dezvoltarea psiho-fizică a elevilor săi.

Ion Mihuț analizează în cursul său de pedagogie și noțiunea de *metodică*. Prin metodică el înțelege „modul cum științele trebuie să se propună". Metodica se împarte în două părți: metodica generală — de comun — și cea specială. Metodica „de comun" analizează normele generale ale predării cunoștințelor, iar metodica specială expune normele predării specifice obiectelor de învățămînt. Însușirea de către învățător a cunoștințelor de metodică are o valoare practică, datorită faptului că el este chemat „să cultivească toate puterile sufletești harmonicește, însă totdeauna cu luare de seamă spre vîrsta și hărnicia școlarilor". Sînt afirmate astfel două din principiile de bază ale învățămîntului modern: dezvoltarea armonică a copilului și respectarea particularităților lui de vîrstă.

Cursul de pedagogie al lui I. Mihuț conține idei înaintate pentru epoca în care a fost utilizat în școală. Aceste idei dau o notă de originalitate pedagogiei românești din Transilvania în perioada premergătoare încleștării epocale de la 1848. În unele explicații autorul arată valoarea experienței didactice pentru întemeierea normelor pedagogice. Astfel, I. Mihuț arată că experiența educativă a învățătorilor a permis formularea

concluziei că formarea obișnuințelor de comportare morală este un bun mijloc de a feri pe copil de rău. De aceea, el include printre mijloacele educației morale îndeletnicirea, exemplul și obișnuința. Apelul la experiența educativă a învățătorilor constituie un pas înainte pe calea constituirii pedagogiei ca știință explicativă. Normele educative nu mai sînt deduse dintr-un concept abstract de om sau din idei filozofice, ci încep să fie întemeiate pe experiență.

În cursul de pedagogie elaborat de I. Mihuț pentru elevii săi și pentru învățătorii de la școlile naționale din Banat și Crișana, se mai găsesc și alte idei pedagogice înaintate, care ni-l reactualizează ca pe o încercare teoretică meritorie în domeniul pedagogiei la începutul secolului al XIX-lea. Se resimte în manual tendința de umanizare a pedepsei. Problema pedepselor și a recompenselor ca mijloace de educație morală a ocupat un loc important în dezbaterile purtate în Transilvania în cursul secolului al XIX-lea în presa pedagogică, în reuniuni și conferințe învățătorești. În aceste dezbateri s-a manifestat permanent tendința de umanizare a pedepsei, pe care o întîlnim și în manuscrisul lui I. Mihuț. Astfel, vorbind despre datoriile învățătorului, pedagogul arădean observă că educatorul este îndatorat să nu pedepsească sau să acorde recompense cu patimă. Atunci cînd dă o pedeapsă, învățătorul trebuie să le atragă atenția elevilor săi că el dă pedeapsa cu mare neplăcere, dar este ob'igat s-o facă din cauza comportării lor. De asemenea, el atrage atenția că pedepsele trupești n-au valoare educativă, deoarece ele pot aduce prejudicii sănătății copiilor. De aceea, pedepsele trupești vor fi date cu multă atenție. Deși — în spiritul pedagogiei feudale — I. Mihuț face concesii pedepselor corporale, el îngrădește acordarea lor prin rezervele pe care le face asupra eficienței lor.

Din analiza cursului se desprinde o concepție democratică referitoare la frecventarea cursurilor școlare. I. Mihuț subliniază că învățătorii sînt datori, prin specificul activității lor educative, să înscrie pentru a urma cursurile școlare pe toți copiii între 6—12 ani. El atrăgea în mod deosebit atenția că învățătorul trebuie să urmărească înscrierea și frecventarea școlii de către fiii țăranilor, ai muncitorilor zilieri, ai morarilor, ai pîndarilor și ai lucrătorilor. Față de toți învățătorul trebuie să manifeste dragoste și atitudine nepărtinitoare. Aceeași atitudine atentă și prietenească să fie manifestată de învățător și în relațiile cu părinții elevilor săi. Atitudinea frumoasă a învățătorului față de părinți are urmări pozitive pentru bunul mers al activității școlare. Se poate deduce din aceste recomandări că I. Mihuț a sesizat importanța educativă a întăririi legăturilor școlii cu familia.

Manuscrisul *Introducerea în pedagogie* din 1815 este rezultatul unei necesități adînc resimțite de îndrumare metodică și de pregătire a învățătorilor. Ele se adresează învățătorilor de la școlile naționale. Scopul urmărit de I. Mihuț prin manualul său de pedagogie era ca viitorii învățători „să se facă harnici" și să-și îndeplinească îndatoririle care decurgeau din activitatea lor educativă. Prin conținutul și preocupările sale teoretice, manuscrisul se aliniază eforturilor făcute de gînditorii și educatorii înaintați în direcția constituirii pedagogiei ca știință. El este o mărturie a faptului că la începutul secolului al XIX-lea, în cadrul școlilor românești din Transilvania, se manifestau preocupări educative înaintate, care dau o notă de originalitate pedagogiei românești din această epocă.

Un fecund popularizator de știință

Prof. emerit VASILE SUCIU

La 16 martie 1967 s-a împlinit un sfert de veac de la moartea lui Iakov Isidorovici Perelman, fecund popularizator de știință, pedagog și patriot sovietic.

Iakov Isidorovici Perelman s-a născut la 29 noiembrie 1882 în orașul Belostok (Rusia). A absolvit școala primară și cea secundară în orașul natal, iar studiile superioare le-a urmat la Institutul silvic din Petersburg pe care l-a absolvit în anul 1909. N-a exercitat practic cariera de silvicultor, ci s-a dedicat, de la început, carierii de profesor. I. I. Perelman și-a desfășurat activitatea pedagogică la numeroase instituții de învățămînt mediu și superior: la Institutul de învățămînt public din Pskov, la Politehnica muncitorească din Petrograd și la Școala medie de electrotehnică din Leningrad etc.

Activitatea de popularizare a științei o începe încă de elev, publicînd în anul 1899 articolul: *În legătură cu ploaia de meteoriți care se așteaptă*. Acest început a fost urmat de articole cu subiecte din domeniul fizicii, astronomiei și matematicilor, care au contribuit foarte mult la formarea vocației politehnice a tineretului sovietic.

În anul 1924 a publicat primul său roman, intitulat: *Călătorii interplanetare*. Au urmat apoi romanele *Zborul în Lună*, *Spre stele cu racheta*, *Depărtările* și altele.

Numele lui Perelman a devenit cunoscut și peste granițele Uniunii Sovietice prin cărțile sale „distractive": *Matematica vie*, *Algebra distractivă*, *Aritmetica distractivă*, *Geometria distractivă*, *Astronomia amuzantă*, *Fizica distractivă* (în 2 volume), *Mecanica distractivă* și altele, apărute pînă acum în zeci de ediții, cu rezultate pedagogice unanim recunoscute; edițiile acestea în anii puterii sovietice s-au difuzat în mai mult de cinci milioane de exemplare [1].

Metoda de învățămînt, spunea Perelman, trebuie să mențină și să dezvolte permanent interesul elevilor. În aplicarea acestui principiu, el a introdus în problemele de fizico-matematici întîmplări și fapte istorico-literare legate de numele celor mai cunoscuți scriitori, conducători de oști sau de popoare.

Alt aspect urmărit de I. I. Perelman era ca lecțiile să îmbine materia din programa școlară cu viața cotidiană. Aceasta s-a reflectat în articolele scrise de el.

Într-un articol de pedagogie din anul 1923, de pildă, I. I. Perelman scria: „Duceți elevii care și-au trecut cu succes examenul de matematici lîngă un copac și rugați-i să-i măsoare înălțimea. Veți constata că cei mai mulți nu vor ști cum să procedeze, deși au de zece ori mai multe metode și cunoștințe de geometrie decît cele necesare pentru rezolvarea acestei probleme". Ideea de a lega totdeauna abstractul de concret se regăsește în întreaga activitate pedagogică a lui Perelman.

Învățătura din școală este îngemănată cu practica muncii din fabrici și de pe ogoare. Sub acest raport Perelman a făcut o amănunțită critică metodică de predare a matematicii în școli și a cerut ca în manualele școlare să se aplice toate relațiile geometrice abstracte la obiecte concrete, insistînd în același tip ca „geometria aplicată să se sprijine pe un curs sistematic însușit în mod conștient". Astfel, pe bună dreptate, Perelman poate fi considerat ca pionier al politehnizării învățămîntului mediu.

---

[1] E. M. Bolsen (Odesa), *Iacov Isidorovici Perelman*. (Cu ocazia aniversării a 75 de ani de la naștere).

Cerînd ca elevii să se obișnuiască să depășească limitele caietului de exerciții și ale tablei de demonstrații, Perelman a propus ilustrarea tuturor problemelor teoretice cu aplicații practice reale și aplicarea cunoștințelor matematice în afara clasei, la concursuri de probleme distractive. Una din multele probleme întocmite de Perelman pentru astfel de concursuri are următorul enunț: „Să se caute o formulă practic comodă și suficient exactă (cu eroare posibilă de cel mult 5%) pentru a se calcula volumul petrolului dintr-o cisternă cilindrică cunoscîndu-i diametrul, lungimea și nivelul petrolului". Nu e greu de înțeles că o dată obținută o astfel de formulă ea urma să devină un bun comun al tuturor celor care aveau de făcut astfel de calcule sau altele asemănătoare.

„Făurirea unei discipline noi în muncă, scria V. I. Lenin, făurirea unor forme noi de legături sociale între oameni, făurirea unor forme și metode noi de antrenare a oamenilor în muncă, aceasta este o muncă care necesită mulți ani și multe decenii" [2]. Pe linia acestei recomandări a lui V. I. Lenin, I. I. Perelman a întocmit un plan de lungă perspectivă pentru politehnizarea învățămîntului sovietic, realizîndu-și ideea prin înfăptuirea „științei distractive", în care tratarea problemelor de matematică, fizică și astronomie, în stil distractiv, reprezenta la acea vreme optimismul cu care noua generație sovietică privea viitorul, noua ei concepție despre muncă și despre plăcerea de a munci. După cum într-una din primele sale povestiri M. Gorki spunea: „Există numai două forme de viață: putrezire și ardere", și după concepția lui I. I. Perelman tineretul sovietic trebuia să priceapă că adevărata frumusețe și măreție morală a vieții omenești constă în ardere, în înflăcărarea nobilă și pasionată pentru idealurile orînduirii noi care se înrădăcina în U.R.S.S.

Plăcerea de a munci e o calitate morală esențială a omului. A pregăti tineretul înseamnă a-l orienta, în primul rînd sub raport moral, a-i insufla dragoste de muncă, a-l pune în situația de a se convinge că munca este o plăcere, cea mai importantă necesitate vitală a omului.

În cursul muncii se poate întîmpla ca decepția să apară mai repede decît oboseala. Spre a se evita decepția este necesar ca elevii să-și dea seama de sensul social al muncii, de caracterul ei creator și intelectual. S-a constatat de mult că dragostea de muncă se dezvoltă și prin viața emoțională și activitatea intelectuală a tinerilor. Oamenii care gîndesc puțin și se emoționează rar nu pot iubi munca. Lipsa efortului intelectual duce la automatism, la lîncezire. Cărțile „distractive" înveselesc munca intelectuală cu unele din caracteristicile jocului, ușurînd tineretului apropierea și îndrăgirea materialului științelor fizico-matematice, considerat la început arid.

Problemele tratate de I. I. Perelman în cărțile sale de știință distractivă sînt luate din cîmpul vast și variat al muncii cotidiene, din literatura sovietică și universală, fiind prezentate sugestiv și original. Ele introduc elevii, în mod treptat, în tainele calculelor și judecăților matematice și consolidează cunoștințele avute. Însuși autorul, prezentîndu-și *Algebra distractivă*, arată în prefață că ea „nu este un manual, ci o carte de lectură liberă, pentru înțelegerea căreia cititorii trebuie să posede cunoștințe de algebră, doar vag însușite, în lipsa unor cunoștințe temeinice, pe jumătate uitate". *Algebra distractivă*, ca și celelalte lucrări „distractive", își propune să precizeze, să împrospăteze și să fixeze cunoștințele disparate și nesigure, să deștepte interesul cititorilor pentru

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 30, E.S.P.L.P., p. 511, 1956.

materie, să trezească în ei dorința de a-și completa, în mod independent, cu ajutorul manualelor de specialitate, golurile existente în pregătirea lor. Cartea favorizează fixarea cunoștințelor și deprinderilor primite în școală.

Spre a împrumuta algebrei un caracter atractiv și spre a trezi interesul cititorilor, autorul a adunat probleme cu subiecte neobișnuite, curiozități de calcul, referințe din literatură și istorie, aplicații neașteptate de algebră în viața de toate zilele etc. Curiozitatea pe care o trezesc aceste probleme izvorăște chiar și din astfel de titluri: *Ardere fără flacără și fără căldură*; *Ciclistul superstițios*; *Secretul mașinii automate de șah*; *Viața lui Diofant*; *Problema lui Newton*; *Absurditate aparentă*; *Cumpărarea unei cravate*; *Farse algebrice*; *Algebra zborului spre Lună*; *Hrănirea găinilor*; *Curiozități logaritmice* etc.

În ceea ce privește cărțile sale *Matematica vie* și *Aritmetica distractivă*, autorul spune că pot fi utilizate cu folos chiar de cei cu o pregătire modestă, limitată la cunoașterea regulilor aritmetice și a noțiunilor elementare de geometrie, deoarece numai o parte neînsemnată a problemelor reclamă alcătuirea și rezolvarea de ecuații simple. Titlurile problemelor sînt captivante și variate și în aceste lucrări, ca de exemplu: *Dejunul cu probleme*; *Veverița la bucătărie*; *Corespondența secretă a conspiratorilor*; *Povestiri despre numere uriașe*; *Geometria ploii și a zăpezii*; *Legenda potopului*; *O familie fenomenală*; *Ghicirea datei nașterii*; *O călătorie pe nesimțite în fundul oceanului* etc. Problemele și aici sînt axate pe datele vieții de toate zilele și formularea lor suscită automat curiozitatea cititorului.

În *Fizica disractivă*, prima carte a lui I. I. Perelman, apărută în 1913, autorul prezintă probleme din domeniul fizicii, în mod distractiv și interesant chiar și pentru specialiști. Materialul selecționat și reușit distribuit este vast și variat, iar expunerea clară și corectă. Temele sînt deosebit de captivante, ca de exemplu: *Misterul roții de căruță*; *Partea cea mai înceată a roții*; *Cum poate fi prins un glonte cu mîna*; *Cum se poate obține focul cu ajutorul gheții*; *Metoda cea mai ieftină de a călători*; *O călătorie în adîncul Pămîntului*; *O jumătate de oră în Lună*; *Omul care nu cîntărește nimic* etc. Prin aceste probleme, oricît de fantastice ar părea după titlu, se lămuresc legile generale ale fizicii în cel mai larg înțeles posibil. În continuare, cititorul se îndreaptă cu interes și cu încredere spre studiul propriu-zis al acestei discipline. *Fizica distractivă* a apărut pînă în zilele noastre în 17 ediții. După moartea autorului, ultimele 4 ediții n-au reprodus textul original, ci l-au prelucrat radical, adaptîndu-l la nivelul științei epocii și înlocuind definițiile și datele depășite.

În *Astronomia amuzantă* autorul familiarizează cititorii cu întinderea și însemnătatea cunoștințelor din acest domeniu, evitînd expresiile școlărești și trecînd peste cele mai serioase dificultăți. *Nopți albe și zile negre* este unul din titlurile problemelor tratate de autor în gen didactic-distractiv, cu un aparat cît mai restrîns posibil de formule matematice. La fel de atractiv sînt tratate *problemele mișcării planetelor*, *misterele timpului și ale anotimpurilor*, *distanțele Universului*.

Cărțile „distractive" ale lui Perelman sînt traduse și în alte limbi. În limba română au apărut: *Matematica vie* și *Aritmetica distractivă*, *Algebra distractivă*, *Geometria distractivă*, *Astronomia amuzantă*, iar în cursul acestui an vor apărea cele două volume din *Fizica distractivă*.

La începutul Marelui Război pentru Apărarea Patriei, I. I. Perelman, deși era bolnav, a desfășurat în orașul Leningrad o muncă extenuantă în legătură cu apărarea antiaeriană. Cînd cercul blocadei inamice s-a închis în jurul orașului asediat de către

cotropitorii fasciști, încă din august 1941, el nu s-a evacuat, continuîndu-și activitatea patriotică. Organismul lui slăbit însă n-a rezistat la lipsurile provocate de blocadă și la 16 martie 1942 I. I. Perelman a murit.

★

În țara noastră, în anii puterii populare, reforma radicală a învățămîntului de toate gradele, ca rezultat al dezvoltării impetuoase a industriei și agriculturii, a apropiat tot mai mult școala de viață, teoria de practică, abstractul de concret. În concepția *nou fundamentată a învățămîntului* operele „distractive" ale lui I. I. Perelman s-au dovedit a fi un instrument auxiliar prețios pentru tineretul nostru. Tirajul mare al traducerilor din patria noastră (13 000—20 000 exemplare) confirmă larga răspîndire și remarcabilul succes al acestor cărți de știință „distractivă".

Educația patriotică a elevilor în cadrul activităților pionierești

Pentru copii, Organizația pionierilor este o școală a vieții sociale, a activității obștești. Ea îi ajută să lege faptele lor zilnice de viața întregului popor. În activitatea de organizație, elevii se formează ca buni cetățeni, învață să rezolve problemele complexe ale colectivului.

Privind educația patriotică a pionierilor și școlarilor ca o rezultantă a întregii activități instructiv-educative și obștești desfășurate în școală și în afara ei, Consiliul Orășenesc al Organizației pionierilor din Constanța și-a propus un complex de acțiuni de perspectivă, menite să asigure educarea patriotică a copiilor. Aceasta se va realiza prin cunoașterea frumuseților și bogățiilor țării, a trecutului glorios de luptă al poporului nostru, a tradițiilor progresiste ale culturii naționale, a uriașelor realizări ale regimului democrat-popular sub conducerea partidului.

Consiliile Organizației pionierilor, comandanții de unități și detașamente au fost îndrumați să organizeze manifestări educative pe specific de vîrste. S-au organizat vizite la locuri și monumente istorice evocînd trecutul de luptă al poporului român, al clasei muncitoare, al partidului nostru, au fost cunoscute, prin activitățile pionierești, minunatele construcții ale socialismului. Cetățile Tomis și Callatis, datînd de milenii pe teritoriul Dobrogei, uzina îngrășămintelor chimice de la Năvodari, casele memoriale în care au activat în adîncă ilegalitate comuniștii, termocentrala de la Ovidiu, lespezile cu vechi rezonanțe ale mozaicului roman, șantierul noului port încadrat de ansamblurile arhitectonice ale microraioanelor Constanței, mărginite de lanurile cooperativelor agricole de producție milionare — sînt numai o parte din locurile orașului natal, unde pionierii iau cunoștință de trecut și prezent, de viața tumultuoasă a poporului. Prin contrast, pionierii reușesc să cunoască mai profund marile transformări prin care orașul natal, o dată cu țara întreagă, a trecut în acești ultimi ani.

S-a organizat un ciclu de activități menite să ducă la cunoașterea de către pionieri și școlari a trecutului, prezentului și a perspectivelor de viitor ale orașului și regiunii lor. Din acest ciclu fac parte expedițiile pionierești pe urmele cetăților Tomis și Callatis, simpozionul „Dobrogea de ieri și de astăzi", organizat la Muzeul regional de artă, întîlnirea cu scriitorii dobrogeni, expedițiile pe urmele unor evenimente memorabile legate de lupta revoluționară a muncitorilor constănțeni, sub conducerea partidului, pe urmele unor oameni de știință români ca inginerul Anghel Saligny și prof. Ion Borcea, care au ob-

ținut realizări de seamă pe aceste meleaguri.

Valorificarea cunoștințelor dobîndite de elevi în urma acestor activități specifice organizației pionierilor, care se adaugă la cunoștințele dobîndite în școală, se face printr-un concurs „Cine știe, cîștigă" cu tema *Frumoasă-i și bogată-i Dobrogea mea natală.*

Cunoașterea temeinică a orașului natal și a regiunii îi ajută mai mult pe elevi în lărgirea orizontului de cunoștințe despre patrie.

Cunoscînd amănunțit succesele obținute pe tărîmul construcției socialiste, elevii le trăiesc intens, dezvăluindu-li-se mai deplin sensul noțiunilor de „patrie", „patriotism", „bun patriot", „slujirea patriei". În felul acesta, activitățile pionierești contribuie la ridicarea conștiinței copiilor de la reprezentări și noțiuni elementare la judecăți morale. Eficientă, în acest sens, a fost și călătoria imaginară prin cele mai de seamă orașe ale patriei, organizată de detașamentul clasei a IV-a a Liceului pedagogic. Pornind de la sentimentul de dragoste față de „locul natal", cu ajutorul unui avion imaginar, simbolizat printr-un planor aflat în clasă, elevii au pornit la cunoașterea marilor centre industriale și culturale ale României zilelor noastre. Însoțiți de cîntece de drumeție și pionierești, au făcut primul popas în bătrînul și veșnicul tînăr Iași. Folosind cunoștințele de literatură și istorie, elevii s-au oprit la bojdeuca lui Creangă, unde au recitit fragmente din *Amintiri*, iar sub teiul lui Eminescu au prezentat pe roluri dialogul dintre Mircea și Baiazid din *Scrisoarea a III-a*, au evocat figura lui Cuza și evenimentul Unirii.

Au privit din „avion" cetatea oțelului românesc de la Reșița, gigantul industriei noastre grele — Combinatul siderurgic de la Galați. Cu un cîntec pionieresc au străbătut cu gîndul distanța pînă la București — Capitala României socialiste. Aici au făcut primul popas la Muzeul de istorie a partidului unde, cu ajutorul albumelor, fotografiilor, versurilor și cîntecelor patriotice, un colectiv de elevi care vizitase muzeul în timpul vacanței a prezentat condițiile în care a fost creat și a luptat Partidul Comunist Român.

Modalități atractive și în același timp eficace în educarea patriotică a copiilor — de care dispune Organizația pionierilor — mai sînt drumeția și excursia. Astfel, cu prilejul organizării taberelor turistice de la Călimănești, Sinaia, Bușteni, și Curtea de Argeș s-au vizitat muzee, case cu plăci memoriale, locuri istorice amintind de lupta eroică a poporului nostru și de faptele revoluționare ale clasei muncitoare. De asemenea, excursiile de două zile pentru vizitarea Capitalei, organizate în perioada vacanțelor, au purtat pe elevi prin locurile pe unde au trăit și luptat comuniștii, punîndu-le în față și chipul nou al patriei noastre socialiste, aspecte impresionante din munca avîntată, eroică, a poporului pentru traducerea în viață a Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R., noile fabrici și uzine, complexurile arhitectonice ale Capitalei, obiective social-culturale noi.

Din aceste întîlniri pionierilor li s-a întipărit în minte că patriot este acela care-și face datoria cu cinste la locul de muncă, care luptă cu curaj și devotament pentru desăvîrșirea construcției societății socialiste și că ei au datoria să se pregătească pentru a putea urma aceste exemple. Eficiența acestor acțiuni a determinat Consiliile Organizației pionierești din școli să inițieze, sub forme specifice, activități asemănătoare, cum sînt de exemplu vizitele la întreprinderi industriale, unde elevii pot cunoaște activitatea oamenilor muncii la locul de producție, eforturile pe care le fac pentru realizarea și depășirea planului.

În această perioadă de construcție avîntată, cînd poporul nostru, muncind

cu elan creator, schimbă fața întregii țări, am considerat necesar ca pionierii să cunoască rezultatele obținute de patria noastră și pe plan internațional. Astfel, în numeroase detașamente s-au organizat vizionări de filme, întîlniri cu oameni de seamă din diverse domenii de activitate, audiții muzicale cu teme ca: *Prestigiul României socialiste peste hotare*, *Fabricat în România* și altele.

Cu înflăcărare și mîndrie au aflat pionierii de expozițiile și tîrgurile internaționale și de aprecierea unanimă de care se bucură produsele țării noastre — tractorul românesc, locomotiva Diesel electrică și instalația de foraj 3 D.H., 200 A — despre reuniunile științifice internaționale la care știința și tehnica românească se bucură de un deosebit prestigiu, despre succesele repurtate de solii artei și culturii noastre în turneele artistice prin diferite țări ale lumii, despre sportivii români și aprecierea unanimă a unor performanțe realizate de ei. Au fost folosite cu mult succes, ca un specific al orașului, întîlnirile pionierilor și școlarilor cu navigatorii flotei comerciale a țării noastre care transportă produsele românești pe mările și oceanele lumii.

Cunoscînd că acțiunile care fac apel la sensibilitatea elevilor și la desfășurarea cărora ei participă efectiv au o mare putere de înrîurire, Consiliul orășenesc a îndrumat comandanții de pionieri să organizeze întîlniri cu vechi comuniști, personalități din domeniul culturii, care le-au evocat luptele din trecut și le-au oferit imaginea plastică a prezentului și viitorului strălucit al patriei. În acest sens, au fost orientate și acțiunile de masă ale Casei pionierilor din Constanța. Consiliul a organizat convorbiri cu elevii pe tema *Curaj și eroism*, în pregătirea și susținerea cărora au fost invitați navigatori, pompieri, grăniceri, ofițeri de miliție, care au exemplificat pionierilor și școlarilor munca plină de abnegație a oamenilor zilelor noastre, eroismul lor la locul de muncă.

La vîrsta pionieratului — perioadă în care încep să se formeze idealurile elevilor — sentimentele patriotice se organizează și se axează în jurul unor idealuri care au drept model figuri de personalități istorice, figuri de luptători neînfricați împotriva cotropitorilor străini, figuri de eroi care nu și-au prețuit viața și lupta pentru libertatea și fericirea poporului. Ceea ce îi atrage și îi cucerește pe elevi la această vîrstă este vitejia, curajul neînfricat, voința fermă, sentimentul înalt al datoriei, spiritul de sacrificiu pentru popor, ura intransigentă față de dușmani. Această particularitate psihologică de vîrstă — aspirația spre idealuri nobile de urmat în viață — trebuie să fie luată în considerare în alegerea căilor și mijloacelor de educare a copiilor în spiritul patriotismului socialist.

Vorbind elevilor despre oamenii de seamă ai poporului nostru, despre felul în care au trăit și au luptat, arătîndu-le înaltele lor trăsături morale ce i-au caracterizat, le prilejuim trăirea unor puternice emoții, din care se naște atitudinea de respect față de trecutul eroic al patriei. Școlarii simt în aceste împrejurări mîndria legitimă că fac parte dintr-un popor cu un trecut glorios, din rîndul căruia s-au ridicat atîția mari patrioți. Astfel se întărește dorința lor de a le semăna acestora și de a fi vrednici continuatori ai lor.

Pentru a prezenta elevilor figuri de seamă în domeniul științei, tehnicii, artei și culturii, comisiile Consiliului Organizației orășenești a pionierilor, formate din cadre didactice cu o bogată experiență și din specialiști în toate dome-

niile de activitate, au indicat profesorilor ca, în cadrul cercurilor pe care le conduc, să vorbească elevilor despre matematicienii, fizicienii, chimiștii și naturaliștii români, despre pionierii români ai aviației mondiale — Vlaicu, Vuia, Coandă — despre anii de școală ai savanților și oamenilor de artă și cultură din zilele noastre.

La cercurile literare și de desen-pictură s-a indicat folosirea exemplului unor scriitori și artiști plastici, fii străluciți ai poporului nostru, care au continuat tradițiile artei și culturii populare, au transpus gîndurile, sentimentele, năzuințele și preocupările poporului, făcînd să vibreze inima celor care le-au studiat lucrările.

În același scop, Consiliul a inițiat pe plan orășenesc cîteva acțiuni de masă, menite să contribuie la educația estetică a copiilor de vîrsta pionierului. Cu concursul Teatrului de Stat s-a prezentat pentru elevii din clasele V-VIII medalionul muzical-literar *Ciprian Porumbescu — muzician și patriot*. Elevii care au vizionat spectacolul au urmărit cu viu interes și emoție crescîndă povestea vieții și activității creatorului primei operete românești — *Crai nou*, pe versurile poetului Vasile Alecsandri. Ilustrațiile muzicale din care n-au lipsit *Trei culori*, *Balada*, *Copilița de la munte*, aria *Lăsați-mă să cînt* și alte lucrări originale ale lui Ciprian Porumbescu, precum și momente semnificative din viața muzicianului-patriot, au constituit pentru micii spectatori o adevărată întîlnire cu arta, le-au călăuzit curiozitatea către meditație, către universul poetic.

Dramaturgia română constituie, de asemenea, pentru elevii claselor V-VIII, care *încă din clasa a IV-a au cunoscut* momentele cele mai semnificative din istoria României, o sursă de trăiri afective, de stimuli variați ce acționează pozitiv asupra sensibilității copiilor, fixîndu-le amintiri de neșters despre jertfa și eroismul cu care veacuri de-a rîndul poporul român a apărat glia strămoșească. Am prezentat elevilor, în acest scop, recitalul de teatru „Tradițiile patriotice ale poporului român oglindite în dramaturgie". Urmînd ca fir conducător patriotismul în cel mai înalt înțeles al său, povestirea a prezentat figura lui Mircea cel Bătrîn, reliefată prin cîteva fragmente din piesa lui Dan Tărchilă *Io Mircea Voievod*, figura luminoasă a lui Ștefan cel Mare, ilustrată printr-un fragment din piesa *Apus de Soare* de Barbu Ștefănescu-Delavrancea și, ca păstrători și continuatori ai acestor tradiții strămoșești, pe eroii zilelor noastre, comuniștii. Figurile luminoase ale celor mai buni fii ai poporului s-au conturat puternic, emoționant, în finalul poemului dramatic al lui Dan Tărchilă *Marele fluviu își adună apele*.

Momente de înaltă tensiune dramatică cu profunde ecouri în inimile copiilor a creat acea permanentă legătură vie dintre actori și micii spectatori, care a făcut posibilă recepționarea de către aceștia a mesajului luminos, cu adînci semnificații. Momentele culminante, care au transformat prin dramatismul lor pe spectatori în participanți activi la acțiune, au contribuit din plin la înțelegerea pe o treaptă superioară a noțiunilor de patriot și de patriotism socialist.

Dorința fierbinte de a-i imita pe acești înaintași ce se naște prin participarea la astfel de manifestări cultural-artistice devine un motiv social de ordin superior, un factor stimulator de autoeducație și de perfecționare continuă, de luptă împotriva unor lipsuri existente — în muncă, învățătură, comportare disciplinată — lucru fără de care nu este posibilă formarea și devenirea morală a personalității elevului.

În scopul îmbinării educației patriotice cu cea internaționalistă a pionierilor și școlarilor, ținînd seama de o pasiune ce a cuprins mase largi de copii

— filatelia —, Consiliul nostru a indicat școlilor să canalizeze această activitate atît de plăcută, recreativă și educativă în același timp, prin cercurile micilor filateliști înființate în școli. Ca să se poată reliefa modul în care activitatea de colecționare a mărcilor poștale contribuie la educarea patriotismului socialist, la Școala generală nr. 11, unde există o tradiție creată de cercul filatelic „Luceafărul", s-a organizat la începutul anului școlar un simpozion pe tema „Activități pionierești oglindite în filatelie". Cu această ocazie, micilor filateliști din întregul oraș le-a fost prezentat diafilmul „Pe urmele capului de bour", un istoric al primelor mărci poștale din lume. Li s-au mai adus și panouri cu timbre reprezentînd figuri de oameni de seamă din istoria poporului român, monumente ale naturii patriei, monumente istorice oglindind trecutul acestor meleaguri, orașe noi pe harta patriei, dezvoltarea industriei și agriculturii în România socialistă, activități pionierești pentru cunoașterea frumuseților și bogățiilor patriei și a celor mai reprezentative pagini de istorie contemporană, realizări de seamă ale țărilor vecine și prietene, aspecte din viața pionierilor și copiilor din aceste țări.

Împletind prezentarea numeroaselor colecții de timbre așezate pe panouri cu temele menționate, cu cîntece și versuri despre patrie, partid și viața fericită a copiilor, simpozionul s-a bucurat de un puternic răsunet în rîndul copiilor și, ca urmare, în multe școli s-au organizat cercuri filatelice. În zilele vacanței de primăvară micii filateliști și-au concretizat activitatea în cadrul primei expoziții „oficiale" deschise în orașul Constanța, înmănunchind rezultatele muncii lor. Au fost expuse peste 4000 de mărci poștale de către 16 cercuri filatelice pionierești, mărci ce oglindesc frumusețile și bogățiile patriei. Micii filateliști poartă corespondență cu copii de peste hotare și le cunosc în acest fel viața, preocupările, realizîndu-se statornice legături de prietenie frățească.

În scopul îmbinării organice a educației patriotice cu cea internaționalistă, o contribuție de seamă își aduc întîlnirile pionierilor și școlarilor cu marinarii flotei noastre comerciale, care, vizitînd diferite țări ale lumii, le vorbesc pionierilor despre viața copiilor din țările pe care le vizitează. De pildă, pionierii constănțeni poartă de cîțiva ani corespondență cu pionierii din Cuba, cu care fac un larg schimb de informații și de obiecte confecționate de ei.

Pregătirea pentru viață a pionierilor și școlarilor este strîns legată de educarea dragostei și respectului lor pentru munca fizică. Participarea copiilor la înfrumusețarea școlii, a clasei, la amenajarea parcurilor, la sădirea pomilor, la amenajarea terenurilor sportive, a devenit o tradiție. S-a urmărit antrenarea copiilor în acțiuni concrete, folositoare, bine organizate și cu un scop social determinat, în cadrul cărora munca prestată să se împletească cu cîntecul, jocul și voia bună, constituind adevărate sărbători pionierești.

Dacă aceste activități îndrăgite de pionieri sînt temeinic pregătite, asigurîndu-li-se continuitatea pe întreaga perioadă a vîrstei pionierului, dacă sînt organizate în concordanță cu puterea de înțelegere a elevilor ce evoluează o dată cu fiecare treaptă a dezvoltării lor și dacă sînt conforme cu romantismul specific vîrstei, ele vor influența puternic și eficient dezvoltarea personalității.

Dezvoltarea la elevi a dragostei față de patria noastră socialistă, față de popor și glia strămoșească, față de Partidul Comunist Român, cultivarea dorinței de a pune munca și pregătirea lor în slujba înfloririi țării, trec ca un fir roșu prin întreaga activitate desfășurată de Organizația pionierilor.

Prof. TOMA MAREȘ

Matematică — Fizică și Matematică — Matematică modernă

Matematica în liceu a devenit în ultimii ani o necunoscută, mult discutată și căutată, care trebuie să satisfacă concomitent două cerințe (principale) și anume: legătura cu fizica; orientarea în ideile matematicii moderne. Este sistemul acestor două cerințe compatibil?

În deceniul precedent a predominat prima cerință, uneori pînă la excese caricaturale (conul de volum maxim înscris într-o sferă? Fiind vorba de con, de ce nu s-a adus vorba de o căpiță de fîn conică dintr-o cooperativă agricolă de producție?). În deceniul actual s-a pus accent, după părerea mea tot excesiv — pe a doua cerință — modernizarea.

„Esențial este ca elevul să opereze cu numere abstracte, nespecificate, așa cum se operează în matematică și nu cum se operează în fizică, deoarece în matematica teoretică nu se ia în considerare noțiunea de mărime. Pentru matematică ca știință, noțiunea de mărime nu există" — susține profesorul I. Ilasievici (vezi „Revista de pedagogie" nr. 9/1964).

Problema este nu de *a opta* între două direcții *divergente*, ci de a găsi o soluție de sinteză care să satisfacă ambele cerințe, o matematică *și* utilă *și* coerentă în același timp.

Elevul învață de toate. Cunoștințele pe care le capătă la diverse obiecte de învățămînt nu trebuie să se așeze în sertare izolate, cîte unul pentru fiecare obiect. Cultura e un tot. Mintea elevului este una. Pe vremea capitalismului, elevul învăța de la ora 8 la 9 că omul se trage din maimuță, de la ora 9 la 10, învăța că omul a fost creat direct în ziua a șasea. Dacă îl întreba cineva cum a apărut omul, el se uita lung ca să-și dea seama ce sertar să deschidă, acel cu maimuța sau acel cu Adam. Nu vom ajunge din nou la această situație caricaturală, dar, dacă am urma sfaturile unora, am ajunge la ceva analog. Există noțiunea de mărime? Da sau nu, după cum sînt la ora de fizică sau la cea de matematică. Probleme prea importante ca să fie expediate — expediate, nu rezolvate — în stilul pe care îl folosește C. Ottescu în articolul *Între concret și abstract* din Gazeta învățămîntului [1].

★

Prin matematică modernă se înțelege în general axiomatica geometriei, structuri algebrice, analiza generală — discipline care se prezintă ca niște construcții pur logice, riguroase, în care apelul la intuiție este eliminat. Aceste discipline sînt *rezultatul* unui proces de cristalizare, sistematizare și epurare a disciplinelor de matematică „naivă" din care, istoric, s-au născut.

În principiu, aceste discipline pot fi învățate direct în forma lor actuală, finită: începem cu axiomele și definițiile, care nu au nevoie de justificare, și deducem treptat — cu atenție asupra rigorii raționamentului logic — teoreme.

Problema pedagogică crucială este următoarea: predăm elevilor aceste rezultate finite sau îi facem să înțeleagă *procesul* prin care s-a ajuns la ele? Logicienii, partizani ai unei modernizări *radicale*, răspund: direct, pentru a ajunge în timpul cel mai scurt la matematica timpului actual. Pedagogii, pentru care matematica nu este reductibilă la osa-

[1] „Gazeta învățămîntului" din 25 noiembrie 1966.

tura ei logică, pentru care matematica în învățămînt, deci în cultura generală, are un rol mai complex, se situează în general pe a doua poziție.

Unii pedagogi au chiar o rezervă pronunțată față de teoriile cele mai moderne. Citățm un pasaj dintr-o lucrare [2] în care se confruntă păreri opuse în problema menționată și anume din articolul *Folosul matematicii* de L. Coufignal, inspector general în Franța:

«Se propune în zilele noastre un mod de a prezenta matematica, numit „modern", „ansamblist", „axiomatic" (...) „bourbakist". Aceste teorii vor evolua după schema istorică pe care am schițat-o, adică va rămîne din ele ceea ce este util pentru tratarea problemelor pe care le pune studiul fenomenelor naturale, restul va fi uitat în cărți îmbătrînite. N-ar fi deci cazul să li se acorde o atenție specială dacă matematicienii care le elaborează ar lăsa, așa cum au făcut predecesorii lor din orice epocă, ca utilizatorii, fizicieni și ingineri, să le folosească sau nu, după nevoile lor. (...) Dar o propagandă intensă vrea să impună învățarea lor la toate nivelele».

Nu ne putem explica o rezervă atît de pronunțată decît ca reacțiune față de cealaltă poziție, și ea prea pronunțată, aceea care ar vrea să impună predarea disciplinelor axiomatice la toate nivelele... Este momentul ca, după discuții aprinse în problema modernizării de pe poziții pro sau contra extreme, să se caute o poziție de sinteză, să avem în vedere atît necesitatea orientării elevilor spre ideile și structura matematicii moderne, cît și necesitatea dotării lor cu un instrument util în studiul fizicii elementare. Pentru a găsi această poziție, este necesar să ținem seama de două fapte fundamentale: 1. axiomatica este un rezultat și nu un punct de plecare; 2. legătura cu intuiția, care se elimină în axiomatică, rămîne esențial necesară în problemele de matematică aplicată; deci matematica de liceu înseamnă o disciplină mai complexă decît matematica modernă. Aceste fapte fundamentale sînt stabilite de multă vreme; ele au fost numai neglijate, trecute sub tăcere și nu infirmate de extrem-modernizatori.

Fr. Engels spune: „Principiile nu sînt punctul de plecare al cercetării, ci rezultatul ei final". [3] Citîndu-l, A. D. Alexandrov [4] adaugă: „Menționăm că unii formaliști contemporani uită acest lucru și cred că este cel mai rațional să expună și chiar să dezvolte teorii plecînd de la axiome care nu sînt precedate de nici un fel de analiză a conținutului real pe care sînt menite să-l sintetizeze". Maurice Fréchet, profesor la Sorbona, afirmă *(Les mathématique et le concret)*: „...Nici-o știință nu s-a constituit vreodată punînd apriori axiomele, fără legătură cu experiența".

Legătura dintre intuiție și matematică, faptul că matematica înglobează axiomatica, dar nu se reduce la ea, au fost magistral înfățișate de H. Poincaré într-un articol [5] mai vechi, dar care redevine actual și ar trebui studiat cu mare atenție de către pedagogii care își propun delimitarea justă a obiectului și a sensului matematicii în liceu. Citățm, cu regretul de a nu putea da decît mici fragmente:

---

[2] Gaston Mialaret, *L'enseignement des mathématiques*, Paris, Presses. univ., 1964.

[3] Fr. Engels, *Antidühring*, ed. a III-a, E.S.P.L.P., 1955.

[4] *Matematica, conținutul, metodele și importanța ei*, Editura științifică, București, 1960, p. 69.

[5] H. Poincaré, *Science et Methode*, Ed. Flammarion, Paris, 1934, (Capitolul *Les définitions mathématiques et l'enseignement*, se află la p. 123—151 și este scris în 1904).

„Ei nu vor fi înțeles dacă nu găsesc în jur, în practică sau în natură, rostul noțiunii matematice".

„În școlile primare, pentru a defini o fracție, se taie un măr sau o tartă; (...). În școala normală superioară sau în facultăți, dimpotrivă, se va spune: o fracție este o pereche de două numere întregi..."

„Iată o carte (*Bazele geometriei* de D. Hilbert) despre care gîndesc mult bine, dar pe care nu aș recomanda-o unui licean".

„Să credem că matematicile au atins rigoarea absolută fără a face sacrificii? Nicidecum, ceea ce au cîștigat în rigoare au pierdut în obiectivitate. Numai depărtîndu-se de realitate, ele au cîștigat această puritate perfectă".

„Dacă logica ar fi singurul ghid al pedagogului, tocmai prin funcțiile cele mai generale, adică cele mai bizare, ar trebui început".

„Există o realitate mai subtilă, care face viața ființelor matematice, și care este altceva decît logica".

„Nu trebuie ca învățămîntul să sufere oscilații bruște după suflul capricios al modelor efemere. În astfel de furtuni s-ar prăbuși curînd înalta lui valoare educativă." Totul e actual — inclusiv ultimul citat. *

*

În matematica modernă există trei feluri de teorii:

1. Teorii care sistematizează și precizează intuiția, fără a-i schimba esența. Ne referim la teoria mulțimilor — cel puțin în forma ei neaxiomatizată — și la teoriile care se sprijină direct pe ea, cum ar fi teoria numerelor naturale.

2. Teorii care *restructurează* radical o noțiune care s-a născut printr-o anumită intuiție și aceasta este părăsită complet, pentru a se da în schimb o construcție pur logică. Ne referim în principal la noțiunea de număr real care se naște în legătură cu procesul de măsurare a unei lungimi și după aceea se face o construcție axiomatică sprijinită numai pe noțiunea de număr natural.

3. Teorii care sistematizează, logicizează o disciplină intuitivă, obținîndu-se o disciplină mai generală și mai riguroasă în cadrul căreia disciplina intuitivă de la care s-a plecat se regăsește ca un caz particular. Ne referim la relația între geometria euclidiană și axiomatica geometriei (euclidiene).

Rămîne un bun definitiv cîștigat și unanim acceptat ideea de a introduce în liceu — și în școala generală, începînd de la prima clasă — elemente de teoria mulțimilor, de a face din ele un fir conducător. În primul rînd, este vorba de a introduce o terminologie științifică și sistematizarea corespunzătoare — în chestiuni care s-au făcut și înainte. De cînd lumea, oamenii au învățat să numere pe degete — deci au folosit corespondența biunivocă; totdeauna, adunarea s-a făcut punînd la un loc nucile din două coșulețe — deci prin reuniunea a două mulțimi disjuncte. Nu e vorba însă numai de terminologie, ci de importanța de fond. În acest scop, amintim următoarele două idei principale:

— Să se distingă între proprietăți ale unui element (13 este număr prim) și proprietăți ale unei mulțimi (mulțimea numerelor raționale este densă, în mulțimea numerelor întregi se pot face primele trei operații etc.).

— Să se folosească noțiunile de teoria mulțimilor pentru dezvoltarea gîndirii

* Relația între axiomatică și știința realității preocupă și pe psihologi. Iată un pasaj caracteristic în această privință: „Dar tocmai din pricina caracterului său „schematic" o axiomatică nu poate să pretindă nici să întemeieze și, mai ales, nici să înlocuiască știința experimentală corespunzătoare" (J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965, p. 80).

logice și a cunoștințelor explicite de logică. Exemple: a) ce înseamnă mulțimea dreptunghiurilor este inclusă în mulțimea paralelogramelor, și ce rezultă pentru proprietățile respective; b) cum se neagă o propoziție universal afirmativă; c) echivalența logică între propoziția reciprocă și cea contrară; esența raționamentului prin reducere la absurd etc.

Deci, teoria mulțimilor nu ca o sumă de cunoștințe, ci reflectată într-o metodă de gîndire.

Teoriile din categoriile 2 și 3 pun însă probleme speciale, aici este necesar efortul de sintetizare în baza principiilor amintite mai sus. Construcția axiomatică a noțiunii de număr real nu poate înlocui noțiunea de număr bazată pe procesul măsurării. În general, noțiunea de mărime este fundamentală pentru fizică și deci pentru matematica la nivel elementar. E nevoie să cităm?

„Orice lege fizică se exprimă printr-o formulă matematică, în care simbolurile reprezintă *mărimi*".[6]

A. D. Alexandrov[7], după ce îl citează pe Newton, spune: „Numărul real este deci, prin sensul său originar, tocmai raportul unei mărimi către alta luată ca unitate".

Dacă am cunoaște numai fracția ca pereche de întregi, nu am ști ce înseamnă $\frac{3}{4}$ *de oră*, $\frac{1}{5}$ din capacitatea unui vas etc., nu am avea noțiunea de fracție-mărime, de fracție dintr-un „întreg" — dat explicit sau nespecificat, dar subînțeles — acest întreg fiind o *mărime* care se poate împărți în părți egale. Neesențială *din punct* de vedere logic și deci nefolosită în construcția axiomatică a noțiunii de număr, noțiunea de mărime rămîne fundamentală pentru fizică, pentru cultura oricărui om.

Prin aceasta nu susținem că elevii trebuie să ignore construcția axiomatică. Dar, urmînd sfatul lui Poincaré, susținem că în clasele școlii generale trebuie predată fracția-mărime și abia într-o clasă mai mare, la începutul algebrei *superioare*, trebuie restructurată, reconstruită noțiunea de număr.

Tot atît de, sau și mai ciudată, apare propunerea de a se elimina noțiunea de mărime la capitolul... Mărimi proporționale. Aici elevul ia primul contact cu noțiunea de funcție în forma ei cea mai simplă, cea mai sugestivă, cea mai adecvată pentru studiul fizicii: ca o mărime care depinde de alta sau de alte mărimi (ca în exemplul: lungimea unei bare de fier depinde de temperatura ei).

Noțiunea de funcție se studiază la matematică, dar nu se ține seama în suficientă măsură de importanța acestei noțiuni pentru fizică. În primul rînd, analiza este studiată tîrziu, cînd trei sferturi din fizică s-au parcurs fără folosirea ei. Este normal ca analiza să fie inclusă într-o clasă mare, fiind un obiect mai greu. Dar elemente de analiză — înțelegem prin aceasta studiul funcțiilor elementare — sînt necesare de la începutul fizicii.

La fizică avem nevoie de cîteva funcții elementare, în principal de funcția de *gradul II* și de *funcția sinus*. Avem nevoie de funcția concepută ca dependență între mărimi, de funcția definită tabular (cu ajutorul unei serii de experiențe și a măsurătorilor respective), de funcția definită grafic. Noțiunea generală de funcție se va face la analiză și tot materialul adunat pe parcurs va constitui o bună pregătire pentru înțelegerea ei. Această legătură trebuie pusă în lumină și nu ignorată sau, mai mult, ascunsă. Aplicația unei mulțimi pe sau în o altă mulțime se notează astăzi $x \to f(x)$. S-a adoptat de asemenea notația

---

[6] N. Bărbulescu, *Elemente de fizică generală*, E.D.P., 1962, p. 11, al. 2.
[7] *Op. cit.*, p. 37.

$f(x)=\sin x$, $f(x)=x^2$ etc, pe cînd înainte se folosea notația $y = f(x)$ pentru o funcție oarecare și $y = \sin x$, $y = x^2$ etc. pentru funcții date. Notația veche este mai potrivită pentru funcțiile studiate în fizică, unde se folosesc litere care să amintească fenomenul respectiv:

$s = \frac{1}{2} gt^2$, $Q = RI^2$ etc. (spațiul depinde de timp, cantitatea de căldură depinde de rezistența circuitului și de intensitatea curentului etc.). Nu vedem întrucît păstrarea notației clasice $y = f(x)$ ar stînjeni înțelegerea noțiunii generale moderne de funcție, dacă se precizează că fiecărui x din mulțimea de definiție îi corespunde un y (în mulțimea în care funcția ia valori).

Importantă pentru fizică este cunoașterea derivatei funcțiilor elementare (în special a funcțiilor $y=ax^2$ și $y=\sin kx$). Nu o dăm în timp util numai pentru că ea necesită noțiunea de limită, care într-o formă generală și riguroasă necesită prea mari dezvoltări, și deci se lasă pentru studiul analizei.

Din cauză că nu are noțiunea de derivată, fizica e nevoită să facă fel de fel de artificii, să dea raționamente „trase de păr", care nu numai că nu sînt riguroase, dar nici măcar convingătoare. Deci, din cauză că matematica și fizica lucrează independent se naște o diferență de mentalitate: numai sub formă generală și riguroasă la matematică; foarte puțin riguros la fizică. Iar elevul, care este unul, trebuie să-și adapteze gîndirea după obiect și după oră, în loc să vadă unitatea științei ca proces de cunoaștere. Exemplu. Pentru a studia mișcarea oscilatorie armonică (chestiune fundamentală în principale capitole de fizică), se proiectează pe axa Oy, un punct care se mișcă circular, uniform. «Pentru a stabili ecuația vitezei și accelerației mișcării oscilatorii, se va proiecta vectorul viteză lineară și accelerația centripetă a punctului M pe diametrul vertical (...) $V = V_t \cos \omega t$ și $a = -a_t \sin \omega t$ (. . .). De la studiul mișcării circulare uniforme ne reamintim că $v_t = \omega A$ și $a_t = \omega^2 A$. Obținem:

$$V = \omega A \cos \omega t;\ a = \omega^2 A \sin \omega t»^{8}$$

Dacă s-ar cunoaște derivata s-ar scrie simplu și direct $y = A \sin \omega t$; $y' = V$; $y'' = a$.

Ne întrebăm și ce fel de noțiune de viteză și de accelerație se poate avea fără derivată.

Credem că numai 1/10 din eforturile artificiale cheltuite la fizică pentru a ocoli sau escamota noțiunea de derivată ar fi suficiente pentru a se da în mod corect, științific, această noțiune în cazurile funcțiilor elementare de care este nevoie. Tratarea particulară este accesibilă, pentru că în aceste cazuri apropierea de limită se face mereu crescînd sau mereu descrescînd (dificultatea principală în cazul general, fiindcă apropierea de limită se face oricum). O astfel de noțiune despre derivată ar fi: a) *particulară* față de tratarea derivatei în cursul de analiză; b) *generală*, unitară și economică — fără a fi necorectă — față de seria de artificii la care se recurge în lipsa ei.

Deci, și la analiză, ca și la algebră, există noțiuni și probleme care trebuie tratate în etape: în prima etapă, mai legate de noțiuni intuitive; în a doua etapă, în forma generală și logică a matematicii moderne.

Etapa I are un dublu rol: să pregătească materialul necesar unei înțelegeri de fond — și nu numai prin prisma notațiilor — a ideilor matematicii moderne; să dea în timp util un instrument rațional de lucru pentru fizică.

Privitor la geometrie, în clasele a IX-a și a X-a se reia geometria învățată în cursul școlii generale. Cu ce scop?

---

[8] D. Mondescu, *Fizica pentru clasa a XI-a*, E. D. P., 1964, p. 9.

În primul rînd, se aduc unele *completări* (în special, noi relații metrice), completări destul de puține, mai ales de cînd recenta programă nu mai prevede demonstrația pentru unele volume în spațiu. În al doilea rînd, se *aprofundează* materia în sensul că se dau demonstrații mai riguroase. Acest lucru se interpretează în sensul că *se ia geometria de la început*, ca și cînd elevii n-ar mai fi auzit de ea. Să vedem, de pildă, cîte pagini ocupă în manual chestiuni cum ar fi: ce este segmentul sau unghiul, cum se adună segmentele sau unghiurile etc. Ca efect, nu numai că nu se adaugă ceva, în cadrul acestor lecții, ci se obține un efect negativ, de ordin psihic, o scădere a interesului pentru geometrie, un fel de saturație.

Poate fi aprofundat cu adevărat studiul geometriei în clasa a IX-a? Noul manual încearcă să adopte unele sugestii din axiomatică. De pildă, se enunță axioma: dacă B este între A și C, atunci el este și între C și A. Evident, că în paginile următoare nu se folosesc axiomele de ordine, ci intuiția figurii; între punctele A și C *se iau* oricîte puncte vrem. Axioma enunțată în primele pagini — departe de a introduce pe elevi în axiomatică — nu face decît să-l tulbure. Actualul manual este, după părerea mea, un manual bun, interesant, antrenant, cu o singură condiție: să fie eliminate primele pagini, acelea cu încercări de axiomatică.

În timp ce elevul se ocupă cu astfel de axiome fără efect sau cu revederea unor noțiuni simple, fizica așteaptă teorema lui Pitagora generalizată, și mai ales, noțiuni de calcul vectorial care ar ajuta-o la o tratare mai sistematică a mecanicii.

Care ar fi sistemul prin care am putea să sprijinim în timp util fizica și să arătăm în mod real elevului ce este axiomatica? Chestiune importantă de care nu poate fi lipsit, în zilele noastre, un om cult.

După părerea mea, acest sistem ar fi: geometria de clasa a IX-a să nu fie o reluare, ci o *continuare* și o *completare* a geometriei studiate în școala generală, o continuare în același spirit: la nivelul de rigoare din Euclid, deci acceptîndu-se anumite elemente intuitive, cu accent pe latura euristică. Se economisește astfel un număr important de ore, ceea ce ar permite să se includă în clasa a XII-a un curs special de axiomatică. Acest curs trebuie să fie axat pe critica Elementelor lui Euclid și să arate ideile de bază ale axiomaticii, fără dezvoltări de ordin tehnic. La nivelul clasei a XII-a, un astfel de curs poate fi accesibil; cunoscînd geometria euclidiană, atenția poate fi concentrată asupra *fundamentării* ei.

Timpul economisit este destul de mare ca să permită și introducerea studiului funcțiilor elementare — inclusiv derivata lor — despre care am vorbit mai înainte.

★

În concluzie, deși spațiul nu ne-a permis o largă argumentare sau o atentă considerare a detaliilor, considerăm că din cele arătate mai sus se degajează următoarea idee conducătoare în elaborarea programelor de matematică în liceu:

Clasele a IX-a și a X-a să fie axate pe necesitățile fizicii; clasele a XI-a și a XII-a pe problema introducerii în ideile matematicii moderne. Aceste idei să nu fie expuse numai în forma lor de rezultat strict logic, ci să fie precedate și pregătite prin critica matematicii anterioare, punîndu-se accent pe înțelegerea *rostului* restructurărilor sau generalizărilor care se fac, a punctului de vedere care conduce aceste restructurări, examinîndu-se și legătura — nu numai dis-

tincția — dintre matematica naivă și matematica logică, modernă.

Acest mod de tratare corespunde în linii mari dezvoltării social-istorice a epocii noastre și este conform cu linia naturală a dezvoltării psihice individuale. Prin accentul pus pe înțelegerea ideilor și a procesului care au condus la matematica modernă, prin înțelegerea diverselor trepte ale matematicii și nu numai a celei mai recente — ceea ce asigură un orizont științific unitar — acest mod de tratare este potrivit unei școli care are ca prim obiectiv cultura generală.

Conf. EUGEN RUSU

Aspecte privind formarea noțiunilor de fizică la elevi

Noțiunile de fizică constituie fundamentul pe care se construiește sistemul de cunoștințe de fizică însușit de elevi în școală. Elemente determinante ale calității cunoștințelor elevilor sînt temeinicia noțiunilor, profunzimea lor. Lipsurile constatate în cunoștințele de fizică la unii elevi se datoresc în mare măsură faptului că nu și-au însușit suficient de temeinic noțiunile fundamentale de fizică, nu și-au format priceperile și deprinderile de a opera cu aceste noțiuni.

Formarea noțiunilor de fizică în școală este un proces complex în care sînt implicate în afară de logica internă a obiectului (a științei fizicii) diferiți factori de ordin psihologic și didactic. Ne propunem ca în lucrarea prezentă să ne ocupăm de cîțiva dintre aceștia. Înainte de a trece la aspectele didactice ale problemei abordate vom reaminti unele probleme teoretice privind formarea noțiunilor.

Omul reflectă obiectele și fenomenele naturii în formele gîndirii. Acestea au un rol deosebit nu numai în cunoașterea științifică, ci și în procesul de instruire și educare a elevilor. Transmițînd cunoștințe elevilor, profesorul operează cu cele mai variate forme logice ale gîndirii : noțiuni, categorii, judecăți, raționamente.

Noțiunea, ca formă a gîndirii, reflectă în mod specific esența obiectelor și fenomenelor, fiind o idee sau un ansamblu de idei despre notele esențiale ale unui obiect sau fenomen. Noțiunea se întîlnește atît în componența judecăților, cît și în afara judecăților, ca idee izolată. În primul caz, noțiunea reflectă un raport concret dintre obiect și o însușire a lui, cunoașterea obiectului sau fenomenului limitîndu-se numai la acest raport, iar în al doilea caz ea constituie un bilanț (rezultat) al cunoașterii și ca atare reflectă ansamblul laturilor și conexiunilor cunoscute ale obiectului. De exemplu, în judecata „electronul este o particulă cu sarcină negativă" noțiunea „electron" apare numai sub raportul electron-sarcină și reflectă una din proprietățile (esențiale) ale electronului și anume aceea de a avea sarcina negativă. În schimb, noțiunea de electron constituită pe baza tuturor judecăților care pot fi formate despre el reflectă toate proprietățile și conexiunile cunoscute ale electronului, ca : sarcina electrică (negativă), spinul, parte componentă a atomului, raportul electron-cîmp electromagnetic etc. Noțiunea de electron ca bilanț al cunoașterii este expresia sumei cunoștințelor dobîndite despre electron, este concen-

trarea într-o singură idee (complexă) a numeroaselor cunoștințe despre una dintre particulele elementare. Noțiunile bilanț se formează printr-o serie de judecăți, fiecare dintre ele cuprinzînd una sau mai multe idei despre notele esențiale, distinctive ale obiectului respectiv. Potrivit importanței pe care o are pentru gîndire și cunoaștere funcția noțiunii de a constitui un bilanț al cunoașterii, se impune ca în instruirea elevilor să se tindă spre formarea noțiunilor bilanț.

După specificul conținutului, noțiunile de fizică pot fi clasificate după cum urmează :

1. Noțiuni în care reflectăm *obiecte*. Din această categorie fac parte noțiunile concrete despre : a) instrumente și aparate de fizică (balanță, pîrghie, calorimetru, termometru, electrometru, triodă, cameră Nilson, ciclotron etc.) ; b) obiecte microfizice (moleculă, atom, electron, foton, nucleu atomic etc.) ; c) noțiuni referitoare la substanțe (metal, semiconductor, electrolit etc.).

2. Noțiuni despre *însușiri*. În această categorie se cuprind noțiunile care exprimă însușirile obiectelor fizice individuale sau ale sistemelor fizice. De exemplu : stare de agregare (stare solidă, lichidă, gazoasă, stare de plasmă), rezistență electrică, radioactivitate, conductibilitate termică, supraconductibilitate etc.

3. Noțiuni în care se reflectă *fenomenele fizice* (macroscopice sau microscopice). În această categorie se cuprind noțiunile despre schimbările fizice care au loc în diverse sisteme fizice. De exemplu : mișcarea mecanică, dilatația termică, schimbările stărilor de agregare (topire, solidificare, evaporare), trecerea curentului electric prin conductori, agitația termică a moleculelor de gaz, difracția luminii, fisiunea nucleară etc. O strînsă legătură este între fenomenele macroscopice și cele microscopice ceea ce influențează dezvoltarea noțiunilor corespunzătoare.

4. Noțiuni de *relație*. Aici se încadrează noțiunile despre mărimile fizice determinate prin relații cantitative care exprimă legătura unei mărimi cu alte mărimi. Aceste relații constituie în general și relațiile de definiție a mărimilor fizice. De exemplu, în noțiunea de viteză a mișcării rectilinii uniforme ne referim la raportul dintre spațiul și intervalul de timp corespunzător exprimat prin relația $v = \frac{s_2 - s_1}{t_2 - t_1}$. Noțiunea „indice de refracție" se referă la raportul dintre sinusul unghiului de incidență și sinusul unghiului de refracție, $n = \frac{\sin i}{\sin r}$. Mărimile fizice sînt cele mai caracteristice noțiuni ale fizicii.

5. *Categorii*. Categoriile fizicii sînt cele mai generale noțiuni ale fizicii. Noțiunile ca : masă, energie, substanță, cîmp, prin caracterul lor general, în raport cu alte noțiuni fizice, sînt categorii ale fizicii.

În studiul fizicii se folosesc multe noțiuni care nu fac parte din sistemul noțiunilor fizice, dar sînt într-o strînsă legătură cu procesul cunoașterii științifice, cu metodele de cercetare ale fizicii. Astfel de noțiuni sînt, de exemplu : observare, experiență (fizică), teorie (fizică), lege (fizică), ipoteză (fizică). Este necesar să se acorde atenție formării corecte și a acestor noțiuni.

Unele noțiuni fizice se folosesc în două sau mai multe sensuri. De pildă, în noțiunea de radioactivitate reflectăm atît *proprietatea* unor nuclee de a se transforma în mod spontan, cît și *fenomenul* însuși al dezintegrării. Folosind astfel de noțiuni trebuie să se precizeze în fiecare caz sensul în care le folosim.

Noțiunile se formează și se dezvoltă în procesul cunoașterii, constituind un rezultat al cunoașterii dintr-o etapă istorică și totodată bazele formării cunoștințelor noi pentru o altă etapă a cunoaș-

terii. Rolul abstracției în constituirea noțiunilor este decisiv, deși formarea noțiunilor nu se reduce la aceasta.

În procesul cunoașterii deosebim treapta senzorială și treapta logică (rațională) a cunoașterii, cele două trepte formînd o unitate dialectică. Senzațiile, percepțiile și reprezentările alcătuiesc treapta senzorială de la care ne ridicăm la treapta logică a cunoașterii. În procesul gîndirii formăm noțiuni, desprinzînd din ansamblul însușirilor obiectelor trăsăturile lor esențiale.

În procesul de formare a noțiunilor fizice se pot distinge două trepte: 1) introducerea noțiunii; 2) dezvoltarea noțiunii (îmbogățirea conținutului cu note noi, lărgirea sferei).

Modul de introducere a unei noțiuni are un caracter determinant pentru dezvoltarea ei ulterioară. De aceea, se impune să se acorde deosebită atenție procedeelor prin care se introduc mai ales noțiunile fundamentale de fizică. Multe noțiuni fundamentale de fizică, cum sînt: viteza, forța, lucrul mecanic, temperatura, curentul electric etc. se introduc la clasele VI—VIII, altele, ca: accelerația, momentul unei forțe, interferența, direcția, cîmpul, particula elementară, nu constituie obiect de studiu la clasele VI—VIII și se introduc la clasele IX—XII. Noțiunile introduse la clasele VI—VIII sînt dezvoltate în clasele IX—XII. Toate noțiunile trebuie să fie formate inițial astfel încît să se excludă orice contradicție între o noțiune fizică formată pe o treaptă inferioară a predării fizicii și noțiunile corespunzătoare pe care și le însușesc elevii pe o treaptă mai avansată a studierii fizicii, cînd conținutul noțiunii primește o nouă notă sau i se lărgește sfera.

Formînd o anumită noțiune la elevi, profesorul trebuie să țină seama de dezvoltarea ei, de legătura etapelor prin care se ajunge la formele din ce în ce mai dezvoltate ale noțiunii, de „trecutul" și „viitorul" ei. De exemplu, la formarea noțiunii de viteză deosebim următoarele etape:

1. Introducerea noțiunii de viteză la clasa a VI-a, studiindu-se mișcarea rectilinie uniformă. Se definește viteza pe baza formulei $v = \frac{s}{t}$ și se predau unitățile de viteză.

2. Noțiunii introduse la clasa a VI-a i se adaugă la clasa a IX-a nota: viteza este o mărime vectorială. Prin aceasta se trece de la noțiunea de viteză formată în clasa a VI-a la noțiunea viteză-vector.

3. Se formează noțiunile: viteză variabilă, viteză la un moment dat (clasa a IX-a).

4. Studiindu-se mișcarea circulară uniformă (clasa a XII-a), se formează noțiunile: viteză liniară, viteză unghiulară și pe baza noțiunilor de viteză variabilă și viteză liniară se însușește noțiunea vitezei într-o mișcare oscilatorie.

5. Noțiuni ale teoriei relativității (în clasa a XII-a) permit să se tragă concluzii cu privire la domeniul de variație a vitezelor în natură și anume $0 < |v| < c$ (c fiind viteza luminii).

6. Generalizarea noțiunii de viteză: viteza este derivata spațiului în raport cu timpul (la clasa a XII-a).

7. Extinderea noțiunii de viteză la alte fenomene decît mișcarea mecanică (viteza de producere a lucrului mecanic = putere, viteza de variație a fluxului de inducție magnetică = t.e.m. de inducție, viteza de dezintegrare radioactivă).

Lecțiile de recapitulare și sistematizare pot fi organizate în așa fel ca ele să scoată în relief dezvoltarea unor noțiuni de bază ale fizicii.

S-a amintit mai sus că una din treptele cunoașterii este cunoașterea senzorială. În procesul de însușire a noțiunilor de fizică de către elevi, treapta senzorială a cunoașterii cuprinde de cele mai multe ori venirea în contact a elevilor cu obiectele sau fenomenele fizice prezentate

de profesor, contact din care rezultă senzații, percepții și reprezentări. Pentru studiul fenomenelor fizice se impune prezentarea obiectelor sau reproducerea fenomenelor în fața elevilor, efectuarea experiențelor, fie sub forma experiențelor demonstrative, fie realizînd lucrări frontale de laborator.

Însă, nu toate cunoștințele de fizică se însușesc plecînd de la contactul nemijlocit al elevilor cu obiectele sau fenomenele fizice. Bazîndu-se pe reprezentările elevilor și folosind raționamentul, profesorul demonstrează sau justifică anumite propoziții fără a recurge nemijlocit la experiență. În acest caz, pot fi „deduse", de pildă, prin calcul matematic unele relații, expresii ale mărimilor fizice.

Experiența, forma fundamentală a intuiției în predarea fizicii, numai atunci poate servi ca suport în procesul însușirii cunoștințelor, în formarea temeinică a noțiunilor de fizică, cînd profesorul activează procesele de gîndire ale elevilor în măsura posibilităților oferite de particularitățile de vîrstă. Este necesară, de asemenea, îndrumarea conștientă a intuiției pe baza unor criterii stabilite dinainte.

Pentru stabilirea notelor esențiale din care rezultă noțiunea, importanță primordială prezintă observarea corectă a fenomenului. Practica școlară arată că elevii nu sînt deprinși la început cu observarea obiectivă a fenomenelor. Se întîmplă ca unul și același fenomen să fie „văzut" și înregistrat de diferiți elevi din aceeași clasă în mod diferit. Elevii devin însă „buni observatori", dacă profesorul îi educă în mod consecvent în această direcție. Pregătirea judicioasă a elevilor pentru observație este un mijloc prin care ei se deprind cu observarea obiectivă, prin care se asigură participarea lor activă la experiență și li se stimulează gîndirea pentru a desprinde concluzii, pentru a efectua generalizări din datele experienței. Această pregătire constă, pe de o parte, în arătarea în mod concret a obiectivelor experienței, iar pe de altă parte, în indicarea precisă a momentelor experienței asupra cărora elevii vor trebui să-și îndrepte atenția.

Subliniem că pregătirea elevilor pentru observare nu înseamnă expunerea (descrierea) prealabilă a fenomenelor reproduse experimental, ci îndreptarea atenției elevilor asupra acelor aspecte ale fenomenelor prezentate din a căror observare, printr-un raționament adecvat, rezultă răspunsul la problema respectivă. În unele cazuri, o pregătire nepotrivită a elevilor pentru observarea experiențelor demonstrative are ca urmare faptul că elevii confundă fenomenele pe care le observă în mod nemijlocit, fie cu cauzele lor, fie cu unele rezultate (concluzii) la care ajung ei prin raționament bazat pe fenomene percepute prin simțuri.

Pregătirea (îndrumarea) elevilor pentru a observa fenomenele în timpul experiențelor demonstrative determină în mare măsură procesul prin care ei ajung de la treapta senzorială a cunoașterii la noțiuni, judecăți.

Situînd în focarul observării elementul senzorial nu înseamnă că reducem cunoașterea la treapta senzorială. O „izolare" mai pronunțată — mai cu seamă în prima etapă a predării fizicii — a elementelor senzoriale în procesul de formare a noțiunilor de fizică la elevi se impune din cauza caracterului specific al cunoașterii în cadrul procesului instructiv-educativ, proces în care trebuie să se realizeze nu numai însușirea de către elevi a unui volum de cunoștințe, ci și însușirea procedeelor și operațiilor de gîndire științifică. Cu cît elevii devin mai mari li se dezvoltă gîndirea, crește rolul celui de-al doilea sistem de semnalizare și în procesul însușirii cunoștințelor elementele senzoriale se îmbină din ce în ce mai mult cu gîndirea (elemente

abstracte). Astfel, profesorul va putea utiliza tot mai multe forme abstracte, care nu sînt legate direct de excitanții din primul sistem de semnalizare. Bazîndu-se pe noțiunile, reprezentările anterior formate, elevii își pot însuși multe cunoștințe de fizică a căror fundamentare experimentală în școală nu este posibilă. De exemplu, unele relații matematice ale fizicii, noțiuni despre structura materiei, despre cîmpuri etc.

Constituirea noțiunii are loc în cadrul unor procese psihologice-logice, abstractizarea și generalizarea. Ambele procese se întemeiază pe operații logice în care un rol important îi revine comparației. Pentru a descoperi notele esențiale comune dintr-o clasă de obiecte sau fenomene și a le integra într-o noțiune este necesar deci studiul comparativ al mai multor obiecte sau fenomene din clasa respectivă.

În predarea noțiunilor de fizică, se întîmplă că abstracțiunea se face pe baza studierii unui număr insuficient de obiecte sau fenomene. De exemplu, introducînd noțiunea de mișcare rectilinie uniformă, trecerea corectă de la particular la general trebuie să se facă studiindu-se mai multe mișcări rectilinii uniforme și constatînd că pentru fiecare mișcare studiată raportul $\frac{s}{t}$ este constant, însă valoarea lui diferă de la o mișcare la alta.

Noțiunile fizice formate trebuie fixate, consolidate. Trăinicia cunoștințelor de fizică ale elevilor și posibilitatea de a le folosi în mod activ în însușirea cunoștințelor noi este condiționată, într-o mare măsură, de modul în care s-a făcut fixarea noțiunilor. Aplicarea noțiunilor în variate condiții și într-o succesiune logică este un mijloc eficient în acest scop. Rezolvarea exercițiilor și a problemelor de fizică contribuie la fixarea noțiunilor, dacă profesorul știe să îndrepte atenția elevilor asupra noțiunilor de fizică din probleme, dacă știe să conducă raționamentul elevilor spre descoperirea legăturilor mărimilor fizice din noțiunile fizice cuprinse în probleme. O analiză temeinică a problemelor, interpretarea rezultatelor din punctul de vedere al fizicii și generalizarea lor nu numai că dezvoltă gîndirea științifică a elevilor, ci, în același timp, constituie și un prilej pentru precizarea, adîncirea și îmbogățirea noțiunilor formate.

Din cele arătate, reiese că o dată cu formarea noțiunilor de bază din fizică elevii trebuie să se familiarizeze cu formele și operațiile de gîndire specifice fizicii, prin care se ajunge la aceste noțiuni. Antrenînd elevii în folosirea conștientă și consecventă a operațiilor de gîndire în procesul de formare a noțiunilor fizice, profesorul va contribui la dezvoltarea lor.

Profesorul trebuie să dirijeze în mod conștient procesul de formare a noțiunilor fizice. Orice improvizare frînează însușirea temeinică a noțiunilor și dezvoltarea gîndirii științifice a elevilor. Trebuie să se acorde mare atenție aplicării metodei demonstrației în sensul că observarea de către elevi a fenomenelor reproduse experimental să se facă corect, iar raționamentul prin care, pe baza observării fenomenelor și a percepțiilor formate prin observație, se ajunge ca noțiunile fizice să se desfășoare cu respectarea legilor gîndirii. Trecînd de la o noțiune la alta trebuie să se țină seama de corelația dintre noțiuni, de etapele prin care se dezvoltă o noțiune fizică de la introducerea ei pînă cînd își primește forma (relativ) definitivă. Rezolvarea exercițiilor și a problemelor, generalizarea rezultatelor obținute contribuie eficient la fixarea noțiunilor, la dezvăluirea unor noi legături ale acestora.

Introducerea și dezvoltarea noțiunilor de fizică ridică numeroase probleme deosebit de importante, neabordate în articolul de față, ca, de exemplu, definirea

noțiunilor fizice, rolul limbajului în formarea și dezvoltarea noțiunilor (terminologia științifică), dezvoltarea noțiunilor fundamentale de fizică (proces care trebuie urmărit de la introducerea noțiunii pînă la formarea ei relativ definitivă), rolul muncii independente a elevilor în formarea corectă a noțiunilor de fizică etc. Sarcinile ce le revin profesorilor de fizică în legătură cu formarea noțiunilor se rezolvă cunoscînd aspectele principale de conținut, psihologice, logice, pedagogice și metodice ale formării noțiunilor și aplicînd aceste cunoștințe în mod creator, ținînd seama de specificul noțiunilor de fizică, de particularitățile gîndirii științifice în fizică.

Conf. univ. ARCADIE SZANTO
Cluj

Compunerile cu temă gramaticală

În activitatea școlară se practică o mare varietate de compuneri legate direct sau indirect de studiul literaturii. O formă de compunere mai puțin cunoscută, mai puțin practicată, este compunerea cu temă gramaticală, adică acea compunere pe care se brodează un exercițiu gramatical. Compunerea gramaticală se încadrează în grupa exercițiilor gramaticale complexe și se desfășoară ca activitate independentă în clasă sau acasă.

Literatura metodică de specialitate privind compunerile cu temă gramaticală este destul de săracă. O clasificare și o analiză mai detaliată găsim în valorosul studiu *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, de G. Beldescu (în volumul: *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, Editura didactică și pedagogică, 1960, p. 186—188). Problema este, de asemenea, cuprinsă, dar succint, în *Metodica predării limbii și literaturii române*, de C. Chiosa (Editura didactică și pedagogică, 1964, p. 55—56), la capitolul despre metoda exercițiilor. Indicații numeroase găsim pentru toate clasele (începînd cu clasa a III-a) în *Metodica predării limbii române în școala generală* (sub red. prof. dr. Stanciu Stoian, prof. dr. Ion Berca, conf. univ. Clara Georgeta Chiosa — autoarea capitolelor pentru clasele V—VIII —, Editura didactică și pedagogică, 1964), care recomandă — dar deseori numai sub formă de enunțuri — aproape la fiecare capitol de morfologie și sintaxă efectuarea unor exerciții de recapitulare sub formă de compuneri.

Încercăm în cele ce urmează o dezbatere mai largă asupra acestei probleme, fructificînd experiența însușită și, mai ales, rezultatul observării activității didactice și concluziile unor experimente efectuate în cîteva școli din oraș și din mediul sătesc, socotind că exercițiile de compunere în cadrul predării gramaticii trebuie să constituie una din principalele forme de activitate practică în însușirea gramaticii și în dezvoltarea exprimării elevilor.

Importanța compunerilor cu temă gramaticală constă, în primul rînd, în aceea că aduc varietate și înviorare în muncă, eliminînd formalismul și monotonia multora din exercițiile gramaticale care, în loc să stimuleze interesul elevilor, îl frînează. Practica școlară alunecă uneori în exces de teoretizare în predarea gramaticii, în dauna stabilirii unui echilibru permanent între teorie și practică. Se cer elevilor numeroase definiții, reguli și, în cazul cel mai fericit, exemple orale, care

deseori sînt banale, fără conținut educativ, neexpresive. Degeaba însă cunosc elevii atîtea reguli, dacă nu sînt în stare să vorbească și să compună corect și frumos. Compunerea gramaticală crește eficacitatea exercițiilor gramaticale. Elevii execută cu mult interes acest tip de activitate gramaticală și pentru caracterul ei de noutate. Spre deosebire de celelalte exerciții gramaticale, compunerea cu temă gramaticală are avantajul că oferă elevilor chiar modele concrete de propoziții și fraze construite de ei înșiși, pe care apoi le pot folosi în orice ocazie.

Prin compunerile gramaticale se consolidează și se aprofundează cunoștințele de gramatică prin aplicații concrete, realizîndu-se totodată și o strînsă legătură între diferitele ramuri ale obiectului limba română (citirea, gramatica, lectura, compunerea — la clasele I—IV — și între lecțiile de lectură și cele de gramatică, la clasele mai mari). Aceste compuneri prezintă importanță și în ce privește înțelegerea valorilor stilistice ale unor părți de vorbire. Desigur că profesorul le va vorbi elevilor, de exemplu, despre valorile adjectivelor, pronumelor etc. și le va da exemple, dar dacă elevii înșiși vor pune în practică toate acestea, ei vor înțelege mai bine și în plus vor căpăta deprinderea de a le folosi în mod independent.

Tipuri, variante, exemple de lecții de compunere cu temă gramaticală.

Compunerile cu temă gramaticală — fiind lucrări mai complexe decît exercițiile obișnuite — se folosesc mai ales în clasele mai mari. Din experimentul făcut în diferite școli am constatat că ele sînt posibile începînd și din clasa a II-a.

Exemplificările pe care le vom folosi în continuare se referă numai la clasele III—VIII. Înainte de aceasta trebuie remarcat faptul că manualele pentru clasele V—VIII sînt sărace în compuneri gramaticale.

Compunerile cu temă gramaticală se pot *clasifica* în felul următor:

A. Ca *exercițiu aplicativ* în aceeași oră în care s-a transmis o noțiune nouă sau ca *temă pentru acasă*, deci ca *modalitate de fixare a noilor cunoștințe*. Astfel, după predarea noțiunii de propoziție simplă — la clasa a III-a — care s-a făcut pe baza a patru exemple, pentru fixare s-a întocmit o compunere numai din propoziții simple, pregătindu-se printr-o scurtă conversație, fără să fie întocmit planul ei. Lecția s-a repetat la trei clase paralele.

Pentru adjectiv programa de clasa a VI-a prevede 3 ore. După prima oră, la una din clase li s-a dat elevilor următoarea temă: „Alcătuiți o compunere despre Galați în care să aveți 10 adjective cu o terminație și cu două terminații. Pe cele cu o terminație le subliniați cu o linie, iar pe cele cu două terminații, cu două linii". Tot la adjectiv, la una din clasele a V-a s-a dat următoarea compunere: „Faceți o scurtă descriere a clasei voastre în care să folosiți adjectivele: curată, mare, luminoasă, alb, negru, gri, verzi, roșii, cuminți, ascultători. Subliniați adjectivele în text și arătați separat felul lor după terminație".

B. Ca *exercițiu practic aplicativ* în aceeași oră în care în prima parte de obicei s-au recapitulat oral anumite cunoștințe, deci ca *modalitate de recapitulare și de consolidare a cunoștințelor* predate și repetate în aceeași oră oral. Iată un exemplu: „Să se întocmească o compunere folosind familia cuvintelor: a scrie, muncă, patrie" (clasa a VI-a). S-au repetat cunoștințele despre vocabular și familia de cuvinte, ceea ce a constituit totodată și un element pregătitor al compunerii. Al doilea element pregătitor a fost o conversație în care s-au introdus aproximativ toate cuvintele din familia celor trei cuvinte.

Un exemplu de la clasa a IV-a: Se pregătește lecția repetînd cunoștințele

despre substantiv : definiția, felul, genul, numărul. Apoi se intuiește un tablou (Toamna) după care copiii sînt anunțați că vor alcătui o compunere, pentru a vedea cum știu să scrie și să analizeze. E vorba despre un tablou în care se observă o serie de activități toamna : culegerea recoltelor, semănăturile de toamnă, plecarea păsărilor în țările calde, înfățișarea dealurilor, a munților, vînatul. Intuind tabloul, se scriu pe tablă principalele substantive pe care copiii le vor folosi : legume, tractor, cooperatori, pomi, vînători, cîine, pușcă etc. Li se dă indicația că după ce vor termina compunerea vor scoate substantivele și le vor analiza după tabloul următor :

Substantivul	Felul	Numărul	Genul

C. A treia grupă o constituie compunerile gramaticale ca *lecții separate de consolidare, de recapitulare sau de formare de priceperi și deprinderi* la un anumit capitol.

Un exemplu, la clasa a III-a, la capitolul despre propoziția simplă și dezvoltată. Se repetă oral cunoștințele despre propoziția simplă și dezvoltată și despre subiect și predicat, apoi elevii sînt anunțați că pentru a repeta și a înțelege mai bine felurile propozițiilor se va întocmi o compunere cu titlul „La cules în C.A.P." Se recită poezia *La cules* de la care se pleacă în construirea următoarelor propoziții simple : „A venit toamna. Se culeg viile. Cooperatorii culeg. Copiii ajută". Propozițiile se scriu pe tablă. Prin conversație, apoi, se mai formulează încă trei propoziții legate de celelalte prin înțeles : „Se culeg și gutuile. Recolta a fost bogată. Cooperatorii sînt veseli". Acestea nu se mai scriu, dar atragem atenția copiilor să le țină minte, pentru că vor trebui să le întrebuințeze. Se dă copiilor următoarea indicație : „După ce copiați cele patru propoziții de pe tablă, scrieți-le în continuare și pe cele trei pe care le-am formulat oral. Deci compoziția noastră vai fi numai din propoziții simple. După aceea, vom scrie din nou toată compunerea, dezvoltînd fiecare propoziție, deci vom avea o nouă compoziție formată numai din propoziții dezvoltate" (s-a dezvoltat ca model prima propoziție : „Toamna a venit cu roade bogate").

La clasa a IV-a, după terminarea capitolului substantivul, s-a efectuat ca lecție de recapitulare o compunere după un plan întocmit cu ajutorul clasei, tema compunerii fiind *Toamna în C.A.P.* Din compunere copiii au extras și analizat la sfîrșit substantivele. Această lecție s-a făcut și la clasa a III-a (unde se predau aceleași cunoștințe, ceva mai puțin dezvoltate), pentru a se verifica diferența de pregătire și rapiditatea executării. Rezultatele au fost și aici bune, dar tema s-a dovedit prea mare pentru clasa a III-a. Aceeași lecție s-a ținut apoi și la clasa a VII-a, cu deosebirea că schema de analiză a substantivului s-a lărgit cu noțiunea de caz și de funcție sintactică.

D. Putem organiza și compuneri gramaticale — *lecții de verificare și control.* În loc să le dăm copiilor teme ca „declinați" sau „conjugați", care de cele mai multe ori sînt o reproducere mecanică, este mai bine să întocmească o compunere.

Compunerile cu temă gramaticală pot fi clasificate și după *capitolele* la care se referă.

1. *Cunoștințe de fonetică și vocabular.* De exemplu, la diftongi și triftongi : „Alcătuiți o compunere în care să fie cît mai mulți diftongi și triftongi. Subliniați vocala accentuată".

2. *Cunoștințe de morfologie și de ortografie.* De exemplu, la tema privind adjectivul se pot face descrieri, caracterizări, aplicații cu privire la gradele de comparație.

La tema substantive compuse, într-una din școli s-a desfășurat următoarea lecție. După controlul oral al cunoștințelor despre substantivele compuse, s-a fixat titlul compunerii: *Viața nouă a comunei noastre* și apoi, cu contribuția clasei, s-au stabilit următoarele trei idei principale:

a) Noua înfățișare a satului nostru.

b) Munca plină de avînt a țăranilor cooperatori.

c) Condițiile de învățătură pentru copiii satului și îndatoririle lor.

(Nu s-a stabilit un plan mai amănunțit pentru a nu consuma prea mult timp și pentru a lăsa elevilor mai multă libertate în redactare). În conversația purtată cu clasa s-au introdus cît mai multe substantive compuse. Elevii au primit apoi indicația ca după ce vor termina compunerea să sublinieze în text toate substantivele compuse și să le numeroteze, iar marginal (pe spațiul lăsat liber în acest scop) să arate pentru fiecare substantiv dacă este comun sau propriu și modalitatea formării (alăturare, compunere).

Această lecție s-a repetat la o clasă paralelă, fără însă a se mai da cele trei idei principale și am observat că temele elevilor care au lucrat după plan au fost mai bune.

3. *Compuneri în care se cer cunoștințe de sintaxă.* Exemplu: „Descrieți înfățișarea cîmpiilor la sosirea primăverii, folosind ca atribute cuvintele următoare: albă, primăvară, fumuriu, argintiu etc., așezîndu-le uneori înaintea cuvintelor determinate, iar alteori după ele și, pe cît se poate, la diferite numere". Satisfăcînd indicațiile temei date, compunerea va fi totodată și un exercițiu ortografic privind scrierea terminației unor cuvinte la care se fac deseori greșeli.

4. *Compuneri care privesc mai ales cunoștințe de ortografie.* O compunere de acest fel poate urmări însușirea numai a unei anumite forme ortografice, de exemplu: folosirea articolului i, scrierea corectă a cuvintelor compuse etc., sau poate urmări însușirea ortografiei în general, mai ales cu scop de control și verificare. Compunerile de acest fel pot fi numite *compuneri ortografice.* Dăm ca exemplu o astfel de temă: „Alcătuiți o compunere folosind cuvintele următoare: într-o, s-au, se aud, se-ntorc, c-au, de-a-casă etc.

5. *Compuneri care cer, în special, folosirea unor cunoștințe de limbă și stil:* „Scrieți o compunere cu subiect din istoria patriei, folosind cît mai multe sinonime, omonime și antonime" (clasa a VIII-a).

Un alt criteriu de clasificare a compunerilor gramaticale poate fi acela al *volumului de cunoștințe* cerut: 1) *compuneri referitoare la o singură chestiune gramaticală,* așa cum sînt majoritatea exemplelor date pînă aici și 2) *compuneri care includ mai multe probleme de gramatică.* De exemplu: „Scrieți o compunere despre jocurile de iarnă în care să folosiți cît mai multe feluri de atribute" (clasa a VI-a); „Povestiți impresiile voastre despre 1 Mai, avînd grijă să folosiți cît mai multe feluri de propoziții subordonate circumstanțiale. Subliniați-le și arătați felul lor pe spațiul liber de la marginea paginii" (clasa a VII-a).

Compunerile de acest tip pot fi în întregime o aplicație gramaticală sau numai simple texte elaborate de elevi (ca orice compunere) pe care apoi ei execută o anumită aplicație gramaticală. De asemenea, ca și celelalte feluri de compuneri, și cele gramaticale pot fi colective sau individuale și se pot desfășura în clasă sau acasă, după plan (idei principale) sau fără plan. Raportînd compunerile gramaticale la cele efectuate în cadrul orelor de lectură, legate sau nelegate de studiul literaturii, trebuie să arătăm că cele cu temă gramaticală vor fi în special din grupa compunerilor nelegate direct de studiul unei opere literare.

În alegerea temelor pentru compunerile gramaticale se vor avea în vedere și alte cîteva criterii: interesele și impresiile elevilor, natura temei gramaticale (aceasta să poată fi aplicată cu ușurință la compunere: aplicații cu privire la adjectiv se vor face cu folos într-o descriere, iar povestirea unei excursii se va preta mai bine la verb etc.).

Gradul de independență în elaborarea unei compuneri gramaticale poate varia în raport cu clasa, cu nivelul ei de pregătire, cu tema aleasă. Desigur, îndrumarea va fi mai substanțială la clasele mai mici, unde se va începe cu compuneri formate din 5—6 propoziții, care pot fi chiar răspunsuri la întrebările puse, și la clasele care n-au experiență în întocmirea acestui tip de compuneri. La clasele mai mari și cu deprinderi în domeniul acesta se va acorda tot mai multă independență, pentru a obține de la elevi lucrări cît mai personale, cît mai originale. Poate că din acest punct de vedere compunerile gramaticale s-ar putea clasifica în grupele fixate de G. Beldescu în studiul amintit la începutul acestei lucrări și anume: *compuneri gramaticale libere, compuneri gramaticale pe bază de material concret dat.*

Procedeul realizării elementului gramatical în textul compunerii variază.

1. Uneori tema gramaticală se comunică elevilor o dată cu titlul lucrării sau îndată ce s-a epuizat activitatea inițială de acumulare (pregătire), deci precedă scrierea. În acest caz, elementul gramatical trebuie introdus treptat în corpul lucrării.

2. Alteori, tema gramaticală se comunică abia după ce compoziția este gata, caz în care elementul gramatical se semnalează după încheierea elementului compozițional. Paralelism în executarea celor două elemente poate exista numai în cazul cînd elementul gramatical se introduce în compoziție fără vreo prelucrare (subliniere, numerotare, analiză marginală și cu atît mai mult analiză finală). Practica a arătat că executarea paralelă a temei gramaticale și a compoziției, cînd nu este vorba decît de o simplă introducere a elementului dat în text, este în detrimentul elementului compozițional, dar numai în cazul cînd tema este prea grea pentru clasa respectivă și atunci cînd astfel de lucrări se fac foarte rar, adică în clasele fără experiență. La început, cu deosebire în clasele mici, copiii vor fi îndrumați îndeaproape. Un stimulent foarte important este atitudinea profesorului (și a elevilor) față de elementul compozițional. Este cu totul necesar ca în analiza și aprecierea lucrărilor să se țină seama, în primul rînd, de calitatea compunerii și nu numai de corectitudinea executării temei gramaticale, cum se petrec lucrurile uneori.

În procesul executării compunerii, elevii vor folosi cunoștințele și deprinderile lor privind compunerea în general, iar în realizarea temei gramaticale va avea loc un proces de *recunoaștere* sau de *identificare* în context a elementelor folosite sau cerute de tema dată. Recunoașterea sau identificarea se poate marca prin: a) sublinieri în contextul compoziției, b) diferite semne convenționale (scriere deasupra, inițiale, numerotare etc.).

În alte cazuri poate avea loc *recunoașterea și extragerea* din corpul compunerii a acelor elemente cerute de temă. Această operație poate fi marginală (adică pe spațiul gol, lăsat special la marginea paginilor) sau finală (adică la sfîrșitul compunerii).

Extragerea elementelor poate fi simplă, adică o simplă transcriere din text, fără nici o modificare și fără nici o altă formă de activitate legată de aceste elemente, sau poate fi o extragere creatoare (grupare, transformare, analiză).

Ca temă gramaticală la o astfel de compunere putem avea și un *exercițiu*

de modificare. Astfel de exercițiu se poate da în două cazuri: a) fie privind întreaga compoziție, caz în care se recompune lucrarea (de exemplu, scrierea unei compuneri în care să se folosească numai verbe la timpul prezent, apoi recompunerea ei trecînd toate verbele la timpul viitor, ceea ce va atrage și alte modificări); sau, un alt exemplu, scrierea unei lucrări numai din propoziții simple, apoi recompunerea ei transformînd toate propozițiile în dezvoltate. Un exemplu asemănător este o compoziție formată din fraze și transformarea ei în propoziții independente; b) fie executînd anumite modificări marginale sau finale numai asupra elementelor extrase (de exemplu: „Scrieți o compunere în care să folosiți numai substantive la numărul singular, iar pe margine arătați forma lor la plural"; „Scrieți o compoziție în care să folosiți cît mai multe verbe la forma reflexivă, subliniați-le în text, iar pe margine arătați cum fac la perfectul compus reflexiv cu verbul a avea. Explicați oral ortografia acestor verbe".

Compunerile cu temă gramaticală se pot cel mai bine încadra în categoria exercițiilor de exemplificare, dar nu trebuie să înțelegem simplist aceasta, cum se întîmplă deseori la lecții, ci o exemplificare într-un context pe care elevul însuși trebuie să-l construiască, exemplele fiind deci încadrate într-un text anume scris.

Am prezentat în lucrarea de față una din formele de activitate practică la lecțiile de gramatică din clasele I—VIII. Problema dezbătută nu este cu totul nouă. Așa cum am arătat, cîteva indicații se pot găsi în materialele de specialitate. Am încercat însă să-i dăm o oarecare dezvoltare, bazîndu-ne pe o serie de lecții observate în diferite școli sau organizate intenționat. Fiind un mijloc eficace de a repeta și de a consolida cunoștințele de morfologie, sintaxă, ortografie și punctuație, compunerile cu temă gramaticală aduc în activitatea școlară o înviorare și au o mare valoare prin contribuția lor la dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor. Cu această ocazie elevii observă concret strînsa legătură dintre conținutul compunerii și forma gramaticală prin care este exprimat acel conținut.

Lector univ. ION CÎRLAN
Galați

Studiul limbii latine în liceu

Limba latină are un important rol instructiv-educativ în școală. Sub raportul instructiv, studierea ei ajută pe elevi să-și adîncească cunoștințele de vocabular și gramatică a limbii române, căci tocmai acesta este scopul principal al învățării limbii latine în liceu: cunoașterea științifică, temeinică a limbii române. Acest țel se atinge prin munca sîrguincioasă a elevilor, conduși cu pricepere și dragoste de meserie de către profesori.

Pentru aceasta, ei pun un accent deosebit asupra predării vocabularului latin din două motive principale: constatarea latinității limbii române și însușirea conștientă a terminologiei științifice moderne. Prin cunoașterea vocabularului latin, elevii își dau seama de originea latină a limbii române, care a moștenit din latină majoritatea cuvintelor cu cea mai mare circulație în graiul curent și în limba literară oficială. E de ajuns să urmărești cuvintele din

vorbirea curentă sau dintr-un articol din ziar ca să te convingi de acest adevăr evident. Învățarea metodică a vocabularului latin ajută pe elevi și la însușirea conștientă a termenilor tehnico-științifici din diferitele domenii ale științei.

În afară de vocabular, cunoașterea gramaticii limbii latine contribuie din plin la dovedirea latinității și la aprofundarea cunoștințelor de limbă română. Acest lucru se face atît la predarea morfologiei, cît și a sintaxei limbii latine. Cînd învață părțile vorbirii și sintaxa propoziției și a frazei, elevul își dă bine seama că structura gramaticală a limbii române e de origine latină.

Prin exercițiile de analiză gramaticală și retroversiune, care se fac ca aplicare a cunoștințelor dobîndite în lecțiile de gramatică, studiul limbii latine contribuie la dezvoltarea judecății și a gîndirii logice a elevilor. Traducerile de texte latinești sînt adevărate exerciții care se cer rezolvate prin eforturi de gîndire și judecată din partea elevilor. Folosind cu perseverență această metodă, formăm la elevi deprinderea de a gîndi și de a se exprima corect, gramatical și logic, evitînd fraza fără propoziție principală, precum și supărătorul dezacord între predicat și subiect, greșeli care se aud frecvent. Învățînd sintaxa limbii latine, elevii ajung să stăpînească bine și sintaxa limbii române.

În timp ce prin gramatică se dezvoltă gîndirea elevilor, prin lecțiile de literatură li se îmbogățesc cunoștințele, introducîndu-i în lumea ideilor și concepțiilor despre lume și viață ale antichității greco-romane. Prin explicații introductive, încadrăm conținutul de idei al lecțiilor în societatea antică a epocii respective, în așa fel ca elevii să pătrundă sensul luptei de clasă duse de-a lungul veacurilor de plebe împotriva patricienilor și de sclavi și sărăcime împotriva latifundiarilor în statul roman sclavagist. În afară de explicarea formelor gramaticale, lecțiile de limbă latină au ca scop înțelegerea conținutului de idei ale textelor traduse și adîncirea cunoștințelor de istorie antică.

Conținutul unor bucăți de lectură, ca: *Răscoala sclavilor din Sicilia*, la clasa a IX-a, *O revoltă a gladiatorilor*, la clasa a X-a, *Plebeii se răscoală împotriva patricienilor*, tot la clasa a X-a, și altele se interpretează în lumina învățăturii marxist-leniniste despre mișcările sociale ale maselor populare în lupta lor pentru eliberarea de sub jugul exploatării. Se subliniază faptul că răscoalele au zguduit din temelii statul roman sclavagist și, cu toate că au fost înăbușite de clasa dominantă, de aristocrație, ele au contribuit în mare măsură la schimbarea orînduirii sociale sclavagiste și la căderea acestui stat.

Manualele ne oferă și bucăți de lectură prin care putem determina în sufletul elevilor sentimente puternice. O justă interpretare a lecției *Venalitatea aristocrației romane*, la clasa a X-a, dă profesorului posibilitatea de a trezi la elevi sentimente de ură împotriva jefuitorului Verres și împotriva tuturor de teapa acestuia, care și-au agonisit averi din sudoarea celor mulți. Prin interpretarea justă a textului — din Titus Livius — *Ab Urbe Condita*, II 23, intitulat *Plebeii se revoltă din pricina datoriilor și mizeriei*, la clasa a X-a, profesorul trezește în sufletul elevilor sentimente de simpatie și respect pentru veteranul care își povestește faptele de eroism și sentimente de ură și revoltă împotriva oprimatorilor care jefuiau pînă și avutul săracilor care luptau vitejește pentru apărarea patriei.

Chiar și în lecțiile de predare a gramaticii la clasa a IX-a se pot face actualizări de ordin social-politic. Cînd se traduce, spre exemplu, propoziția „Natura homini nihil sine magno labore dat"

(„Natura nu dă nimic omului fără muncă intensă"), din lecția *Progresul*, se poate sublinia importanța muncii în opera de construire a socialismului, arătînd cum omul, prin muncă asiduă, ajunge să smulgă tainele naturii, s-o supună, s-o transforme și s-o pună în slujba progresului și a păcii.

În lecțiile de la clasa a X-a care tratează despre viața și opera poetului Ovidius, am subliniat diferitele aspecte ale naturii patriei noastre, așa cum sînt zugrăvite în *Scrisorile din exil*, comparîndu-le cu actualul peisaj dobrogean cu totul schimbat prin înfăptuirile grandioase din anii construcției socialiste. Într-o ședință a cercului de lectură clasică, elevii au adîncit mai bine aceste probleme, făcînd recenzii și referate. În felul acesta, prin adîncirea conținutului de idei al operelor analizate, actualizăm lecțiile de literatură latină, legîndu-le de viață. În astfel de lecții, gramatica nu mai constituie scopul principal, ci un mijloc către scop: înțelegerea ideilor clasicismului antic în stare să contribuie la educarea omului nou al epocii socialiste și la făurirea umanismului socialist.

Printr-o actualizare adecvată a unor lecții ca *Jurămîntul tinerilor atenieni*, la clasa a IX-a, se dezvoltă dragostea de patrie a elevilor. De asemenea, subliniind ideile din conținutul lecției *Imn închinat vieții și păcii*, din Lucrețius, la clasa a XI-a, am adus în discuție concepția socialistă în problema păcii și a războiului — războiul just, de apărare și războiul nejust, de cotropire — și necesitatea rezolvării chestiunilor litigioase dintre state pe calea pașnică a tratativelor.

Studiul limbii latine în liceul teoretic contribuie, împreună cu celelalte obiecte de învățămînt, la formarea concepției materialiste despre lume și viață la elevii noștri. Mitologiei îi dăm o interpretare materialist-dialectică, în așa fel încît elevii să înțeleagă că zeii au fost plăsmuiți de imaginația omului primitiv, care încă nu ajunsese să descopere tainele legilor naturii și s-o transforme cu ajutorul științei. Așa procedez în lecția despre Ennius, la clasa a X-a, reliefînd atitudinea lui rațională, antireligioasă și explicația istorică pe care el o dă mitologiei. Citînd mitologia, elevii pătrund mai bine sensul unor termeni și expresii din cultura și știința modernă, ca: atlas, narcisă, putere de Hercule, Băi Herculane, muncă titanică, muncă de sisif, numele zilelor din săptămînă și ale lunilor din toate limbile neolatine și altele. Recomand citirea mitologiei și pentru valoarea ei artistică, întrucît ea a constituit un bogat izvor de inspirație pentru opere literare și artistice. Spre a veni în sprijinul tineretului cititor, cred că ar fi bine ca Editura tineretului să retipărească *Mitologia greco-romană*, ilustrată de Gh. Popa Lisseanu.

În lecția *Omnia fluund, omnia mutantur — Toate curg, toate se transformă*, la clasa a IX-a, am insistat asupra principiului fizic al transformării materiei descoperit și formulat de filozoful grec Heraclit din Efes în secolul al VI-lea î.e.n. Am pus în legătură acest principiu cu cunoștințele dobîndite de elevi la științele fizico-chimice, în vederea formării concepției lor materialiste despre lume.

Cu mult succes contribuim la formarea concepției materialiste a elevilor cînd predăm, la clasa a XI-a, despre Lucrețius. În lecția introductivă despre viața și opera lui, am subliniat caracterul materialist al filozofiei lui Lucrețius și conținutul progresist al poemului *De rerum natura (Despre natura lucrurilor)* în care el a reușit să îmbrace în haina poeziei ideile filozofului materialist grec Epicur. Pentru ca elevii să aprofundeze concepția materialistă a lui Lucrețius, le-am cerut să citească în întregime traducerea românească *Poemul naturii*, făcută de profesorul D. Murărașu, și pe

cea a lui T. Naum, apărută în 1965. În lecția de recapitulare și de caracterizare generală, elevii au putut discuta, sub îndrumarea profesorului, despre materialitatea lumii în concepția filozofică a lui Lucrețius, despre lupta acestuia pentru eliberarea omului de sub jugul superstițiilor și despre valoarea literară a poemului didactic și filozofic *De rerum natura*. Conținutul ideologic al operei lui Lucrețius a interesat în mod deosebit pe elevi, întrucît au aflat că, încă din antichitatea greco-latină, au existat gînditori, ca Heraclit din Efes, Democrit din Abdera și Epicur, care s-au preocupat de explicarea materialistă a lumii.

În alte lecții de latină avem ca scop formarea deprinderilor morale la elevii noștri. Să luăm ca exemplu lecția din Titus Livius, *Ab Urba condita*, II. 12, care ne oferă un prilej deosebit pentru educarea voinței și a sentimentului patriotic al elevilor. În această lecție despre tînărul roman Mucius-Scaevola, care și-a ars de bună voe mîna dreaptă pe rug pentru că nu reușise să omoare pe regele dușman Porsenna, care pusese stăpînire pe patria lui, am folosit ca material intuitiv un tablou pictat care se află în școala noastră. Intuirea scenei respective și discuția asupra patriotismului lui Scaevola au impresionat în mod deosebit pe elevi.

Pentru a forma la elevii noștri deprinderea de a respecta bunurile obștești, de a munci cinstit în slujba poporului și de a administra corect bunul public cînd vor primi sarcini cetățenești, le-am pus în față, la clasa a X-a, două exemple: al lui Caius Gracchus, care s-a întors de la conducerea Sardiniei fără bani, pentru că îi întrebuințase în lucrări de folos obștesc și al guvernatorului Verres, care s-a întors din provincie la Roma încărcat de bani și obiecte furate. În lecția ca: *Despre prietenie*, la clasa a IX-a, sau *Prieteni adevărați*, tot la clasa a IX-a, se vorbește despre sentimentul de prietenie și tovărășie adevărată, dezinteresată, care se dovedește în fapte, nu în vorbe, și la vreme de nevoie, așa cum a fost prietenia dintre Achilles și Patrocles sau dintre Orestes și Pylades. Lectura individuală pe care elevii o fac despre aceste personaje celebre din literatura antică grecească îi edifică mai mult asupra prieteniei adevărate, care nu piere niciodată („verae amicitiae sempiternae sunt").

În lecțiile de limba latină, elevii găsesc nenumărate exemple de demnitate cetățenească și de moralitate, cum sînt: Cornelia mama Gracchilor, care și-a crescut cei doi fii, Tiberius și Caius, insuflîndu-le dragostea pentru poporul asuprit de latifundiari; Cincinnatus și Cato cel Bătrîn, figuri reprezentative de vechi romani — primul harnic și modest, lucrîndu-și singur ogorul, a fost chemat de la coarnele plugului ca să fie consul, așa cum îl înfățișează o pictură pe care o folosesc ca material intuitiv, iar după îndeplinirea sarcinii încredințate de popor, s-a reîntors la muncă pe micul său ogor; al doilea, model de moralitate severă și de cinste în mînuirea banului public, calități pentru care a fost supranumit Censorus. Prin prezentarea cît mai vie a unor astfel de personaje tipice, aflate în istoria și literatura străbunilor noștri romani, sădim în sufletele elevilor sentimente de adevărați oameni și virtuți de cetățeni demni, care să muncească cu elan pentru făurirea unei vieți noi în patria noastră.

Pentru a stimula pe elevi în munca lor în afară de clasă, am înființat în școala noastră cercul de lectură clasică „Ovidius". În cadrul ședințelor de cerc, elevii prezintă referate și recenzii care sînt urmate de discuții. Se vorbește despre opera unui scriitor sub mai multe aspecte. După expunerea temei, urmează recitări de versuri din opera autorului

în discuție și încercări de traducere în proză sau versuri. În discuția de încheiere elevii scot în relief atît părțile pozitive, cît și părțile negative ale programului desfășurat. Procedînd în felul acesta, de la înființarea cercului și pînă în prezent am obținut rezultate frumoase în ce privește lectura individuală a elevilor. În activitatea de întocmire a referatelor și recenziilor, elevii își formează deprinderea de exprimare corectă a gîndirii în scris. Pentru a se deprinde și cu exprimarea corectă orală, le-am cerut, în afară de recitări și de versuri, să expună liber referatele, servindu-se numai de planul lucrării. Devenind astfel mai stăpîni pe sine, ei își formează o dicțiune frumoasă și își dezvoltă posibilitățile de exprimare logică a gîndirii.

Analizînd și discutînd, în cadrul lecțiilor, arta compoziției și frumusețea formei de exprimare a operelor clasice latine, formăm la elevii noștri deprinderi de compoziție și de exprimare aleasă a gîndirii. Exercițiile de traducere din discursurile lui Cicero și din operele istoricilor Caesar, Sallustius, T. Livius și Tacitus oferă elevilor modele de compoziție și de stil amplu sau concis. Cînd elevul ajunge să învingă greutățile de traducere a unei perioade ciceroniene sau să pătrundă subtilitățile de sens ale unei fraze din Tacitus, poate mînui cu mai multă ușurință fraza românească, se exprimă logic și are dexteritate la aranjarea ideilor în planul unei compoziții. Limba poetică a scriitorilor oferă elevului cu înclinații literare un bogat izvor de imagini și figuri de stil pe care le va folosi în încercările sale literare.

Maximele și proverbele sînt de asemenea un mijloc educativ, dacă le dăm o interpretare justă în acest scop. Ele au un conținut moral-educativ și de aceea cerem elevilor să le învețe cînd le întîlnim în lecții. Profesorul are posibilitatea de a plasa maxime și proverbe și în multe lecții în care ele nu sînt date de autor, cu condiția însă să aibă un conținut moral-educativ.

Din cele arătate, se poate vedea că învățarea limbii latine are un rol însemnat în procesul instructiv-educativ din învățămîntul liceal, aducînd o contribuție prețioasă la făurirea omului nou, în spiritul umanismului socialist.

Prof. *I. VEGA*
Liceul „N. Bălcescu", Rm. Vîlcea

Activitățile obligatorii de observare, mijloc de dezvoltare a operațiilor gîndirii la preșcolari

Activitățile obligatorii de observare sînt folosite în mod curent în grădinițele de copii ca mijloc de transmitere a noilor cunoștințe. În cadrul acestor activități, copiii analizează părțile componente ale unui întreg, unele însușiri și fac unele comparații și generalizări implicite, acestea constituind un important mijloc de dezvoltare a gîndirii lor.

În cercetarea noastră ne-am propus să căutăm procedee noi, prin care să adău-

găm activităților obligatorii de observare, pe lîngă calitatea de mijloc de transmitere a noilor cunoștințe, și pe aceea de mijloc de dezvoltare a operațiilor gîndirii, astfel ca preșcolarii să fie puși în situația să facă în mod activ și conștient analize, comparații etc. Mijlocul cel mai indicat pentru a realiza acest lucru îl constituie exprimarea lor în mod verbal. Ea reprezintă pentru copii o formă conștientă superioară de a le efectua (față de cea pe care o întîlnim de obicei la ei). De aceea, ne-am propus să cerem copiilor ca în activitățile de observare să facă aceste operații cît mai complet, într-o formă organizată și să le exprime verbal. Iată cum am procedat: am clasificat activitățile de observare din punctul de vedere al complexității operațiilor gîndirii care se cereau făcute de către preșcolari, astfel că s-au distins patru grupe de activități. În prima grupă am inclus activitățile în care s-a cerut copiilor să exprime numai analize, în a doua grupă operațiile în care li s-a cerut să exprime și operația de sinteză. În activitățile din a treia grupă, preșcolarii au fost solicitați să exprime și comparații, iar în activitățile din grupa a patra, copiii trebuiau să execute în plus operația de abstragere a caracterelor comune și — pe baza lor — operația de generalizare.

1. Privind activitățile din prima grupă din punctul de vedere al complexității analizei, putem distinge trei categorii de activități. În prima categorie se includ acele activități în care se cere efectuarea unei forme de analiză foarte simplă și anume: distingerea și denumirea (eventual și precizarea utilității) unor obiecte, ființe și fenomene din mediul înconjurător, fără a se face analiza lor amănunțită. Așa sînt, de pildă, activitățile de observare prin care copiii învață să recunoască și să denumească jucăriile și mobilierul din sălile de grupă sau din dormitor, obiectele din spălător și utilitatea lor.

Din a doua categorie fac parte activitățile de observare în care se urmărește analizarea însușirilor unui obiect fără părți componente vizibile (de exemplu, analizarea aspectului exterior al mărului sau al altui fruct fără codiță — para, pruna, nuca etc.)

În a treia categorie se înglobează unele activități prin care se urmărește analiza părților componente vizibile și a însușirilor lor, ca de pildă observarea unei plante sau a unui animal. Tot în această categorie se înscrie și observarea structurii unui fruct (părțile lui componente privite în secțiune).

În urma încercărilor făcute s-a constatat că la grupa mică (de 3—4 ani) pot fi introduse cu succes, chiar de la începutul anului, activitățile de observare din prima categorie deoarece ele cer exprimarea unei operații de analiză, în forma cea mai simplă. Nu trebuie să credem însă că activitățile din această categorie s-au desfășurat numai la grupele mici. Adesea s-a simțit nevoia să fie utilizate și la grupele mijlocii și mari. Acest lucru s-a întîmplat ori de cîte ori făceam cunoscute copiilor aspecte din munca și viața socială. De exemplu, cînd observăm cu preșcolarii mari un șantier de construcție, le atragem atenția asupra cîtorva unelte și materiale, precizîndu-le denumirea și utilitatea lor, fără a cere analizarea părților componente și a însușirilor lor (culoare, formă). Cu această ocazie, le transmitem cunoștințe în legătură cu operația pe care o fac diferiți muncitori și denumirea specialistului respectiv (electrician, tîmplar etc.) fără a analiza aspectul exterior al acestora. După ce copiii sînt familiarizați cu această formă de analiză, se pot introduce și activități din a doua categorie, în care li se cere copiilor să analizeze însușirile unui obiect fără părți componente vizibile cu condiția însă ca însușirile ce urmează să fie analizate să poată fi diferențiate și denumite corect de ei.

Activitățile de observare din cea de-a treia categorie au putut fi introduse la grupa mică a copiilor de 3 ani abia în a doua jumătate a anului școlar. Din cauza particularităților de vîrstă amintite mai sus, la această grupă n-am putut cere copiilor să facă o analiză completă a părților componente ale întregului și a însușirilor lor. Acest lucru a putut fi însă realizat cu copiii de 4—5 ani, în a doua jumătate a anului școlar.

La grupa mijlocie și mare, copiii au putut efectua o analiză completă a părților componente ale întregului și a însușirilor lor (precizarea formei, a culorii, a numărului, a raporturilor dimensionale și de orientare dintre ele). În această ultimă categorie de activități, analiza poate fi făcută în două feluri și anume: pe baza unui singur punct de vedere și pe baza unui complex de puncte de vedere. În primul caz, se alege o însușire, să zicem culoarea, care se analizează la toate părțile componente ale întregului (culoarea florii, a tulpinii, a frunzelor etc.), apoi se analizează aceleași părți componente din punctul de vedere al formei (forma florii, a tulpinii, a frunzelor, a bulbului etc.); se trece după aceea la număr (numărul florilor, al tulpinilor, al frunzelor etc.), la orientarea lor unele față de altele, la mărimea lor relativă (cînd e posibil să fie determinat acest raport), procedîndu-se astfel cu toate însușirile ce pot fi analizate.

A doua formă de analiză este aceea în care după enumerarea părților componente ale întregului se analizează toate însușirile. De exemplu, se precizează forma florii, culoarea, așezarea, mărimea ei, numărul florilor. Se trece apoi la tulpină, privind-o din aceleași puncte de vedere, și se procedează astfel pînă se epuizează toate părțile componente vizibile ale plantei.

Din cercetările pe care le-am făcut, s-a putut constata că prima din aceste două forme de analiză a fost făcută cu multă ușurință de copiii grupelor mici (am folosit-o și la grupa mijlocie la începutul anului școlar), fiindcă corespunde particularităților de vîrstă ale preșcolarilor mici și, în același timp, anihilează și urmările fenomenului mascării, deoarece aduce pe rînd în planul conștient al copilului toate însușirile ce urmează a fi analizate. Părțile componente ale întregului trec una după alta prin conștiința copilului, care le privește de fiecare dată dintr-un singur punct de vedere (acel indicat de educator), ceea ce pentru copiii mici este mult mai ușor, decît să sară de la un criteriu la altul și apoi să le ia de la capăt.

Întrebările educatoarei de tipul: ce culoare are floarea?, dar tulpina?, dar frunzele? etc. fac pe copii să se orienteze mai ușor în analiză.

Cea de-a doua formă de analiză a putut fi introdusă cu succes începînd cu a doua jumătate a anului, la grupa mijlocie.

2. În activitățile de observare din a doua grupă se cerea copiilor să facă în mod explicit nu numai analiza, ci și sinteza. Spre deosebire de analiza la care participau toți copiii din grupă, sinteza trebuia făcută de un singur copil la sfîrșitul activității (eventual repetată de încă doi sau trei copii). Dacă sinteza în forma implicită se realizează de adult la același nivel cu analiza obiectului respectiv, nu tot așa stau lucrurile cu preșcolarii. După cum s-a constatat și din unele experimente[1] la preșcolarii mici există un decalaj între aceste două operații. La ei sinteza este dezorganizată și mai incompletă decît analiza. De asemenea, la această vîrstă sinteza nu poate trece de pe plan concret pe plan mintal și nici

[1] P. Popescu-Neveanu, *Unele aspecte al corelației dintre însușirile spațiale și cele de culoare în dezvoltarea percepției*, „Revista de psihologie" nr. 4/1957, p. 39.

nu poate fi exprimată în cuvinte. Ținînd seama de aceste particularități de vîrstă, nu am introdus activitățile de observare din a doua grupă la copiii de 3—4 ani. La aceștia sinteza a fost întotdeauna făcută de către educatoare. În schimb, am reușit să o introducem la copiii de 4—5 ani, în a doua jumătate a anului școlar, astfel încît ei au ajuns să exprime în cuvinte o sinteză completă și organizată, ceea ce reprezintă un salt calitativ important față de felul în care preșcolarii de această vîrstă o realizează în mod spontan.

La grupa mijlocie, cu toate că posibilitățile copiilor de a efectua o sinteză mai completă și mai organizată sînt mai mari, totuși ele au doar o formă potențială și nu se manifestă, dacă nu se creează situații care să ceară și să ducă la manifestarea lor. Numai după cîteva exerciții făcute în cadrul activităților de observare cu copiii de 5—6 ani, din grupa experimentală, aceștia au putut realiza o sinteză destul de completă și organizată. Preșcolarii de 6—7 ani, în urma exercițiilor din anii precedenți, au putut face și exprima verbal astfel de sinteze chiar de la începutul anului școlar.

3. Activitățile de observare din cea de-a treia grupă — și anume acelea la care copiii erau solicitați să exprime și operația de comparare — nu au putut fi introduse decît de la grupa mijlocie.

Încă de la grupa mică, la sfîrșitul anului școlar am început să familiarizăm pe copii cu felul în care trebuie efectuată o comparație explicită. Această operație era făcută de către educatoare la sfîrșitul activității de observare. La această vîrstă copiii nu știu să exprime verbal operația de comparație, ci de obicei dau aceeași denumire obiectelor care au o asemănare (de exemplu, fetița L. C. — 3 ani și 6 luni — jucîndu-se cu prismele triunghiulare, cărora copiii le dădeau denumirea de „acoperișuri", ridica prismele arătînd cele 2 fețe dreptunghiulare mai mari și apoi ținîndu-le de colțuri imita mersul, spunînd: „Uite tălpile"! În acest moment, ea exprima comparația între suprafața plană a tălpilor și suprafețele plane a celor două prisme care puteau fi așezate pe pămînt ca și tălpile.

Situația rămîne aproape la fel și la grupa mică de 4—5 ani. Trebuie însă să menționăm faptul că la această vîrstă copiii nu cunosc încă înțelesul cuvintelor „asemănare" și „deosebire" și adesea le confundă între ele. De aceea, înainte de a le vorbi în cadrul activităților obligatorii despre asemănările și deosebirile dintre două obiecte a fost necesar ca în cadrul unor jocuri didactice și în cadrul etapei jocurilor la liberă alegere să familiarizăm pe copii cu înțelesul cuvintelor „seamănă" și „nu seamănă", iar apoi la grupa mijlocie cu înțelesul cuvintelor: „asemănător", „asemănare", „se deosebește", „deosebire".

Este un lucru îndeobște cunoscut că preșcolarii sesizează cu mai multă ușurință deosebirile decît asemănările, de aceea se recomandă ca în activitățile de observare în care se fac și comparații să se ceară ca de la început să enumere deosebirile. Așa se procedează în mod curent și practică. Trebuie să recunoaștem însă că de obicei comparația se oprește aici și că nu se trece la precizarea asemănărilor. Experimentînd, am constatat că procedînd în felul acesta copiii nu reușeau să enumere asemănările, chiar cînd le ceream acest lucru în mod expres. În foarte rare cazuri, cînd unii dintre ei menționau vreo asemănare, ea era cu totul întîmplătoare și neesențială. De exemplu, dintr-un buchet de crizanteme cu flori de culori diferite în care erau două flori de culoare albă, unica asemănare relevată de unul dintre copii a fost tocmai culoarea albă. Există două posibilități de a explica acest fenomen. Prima ar fi aceea că preșcolarii

nu pot sesiza asemănările, ceea ce este o absurditate, deoarece numai pe baza acestui proces ei recunosc obiectele ca făcînd parte dintr-o anumită categorie (rochie, palton, pisică, cîini etc.); cea de-a doua explicație și singura care poate fi acceptată este aceea că ei percep asemănările, însă senzațiile respective se păstrează sub o formă latentă. Însușirile deosebite față de ceea ce este comun obiectelor observate constituie excitanți mult mai puternici decît însușirile comune și provoacă fenomenul de mascare a acestora. De aceea, enumerarea deosebirilor creează un focar de excitație dominant, care inhibă posibilitatea copilului de a aduce în centrul conștiinței sale și de a relata verbal asemănările pe care el le percepe. Pe linie pedagogică, se cere deci găsirea unui procedeu care să anihileze urmările fenomenului de mascare amintit mai sus. De aceea, în cercetarea noastră am părăsit modul curent de lucru, procedînd invers, adică am cerut copiilor să enumere întîi asemănările și apoi deosebirile. Prin acest procedeu, rezultatele obținute în efectuarea operațiilor de comparație au fost net superioare. În urma cîtorva activități de observare în care s-a procedat în acest mod, copiii din grupa de 5—6 ani, au reușit să releve cu destulă ușurință asemănările, fără ca acest lucru să-i împiedice ca în continuare să enumere și deosebirile. Spre sfîrșitul anului școlar ei puteau să desprindă asemănările, chiar dacă le cerem să arate mai întîi deosebirile. Deci, prin procedeul descris mai sus s-a înlăturat efectul inhibitor exercitat de enunțarea inițială a deosebirilor în procesul de comparație.

Privită sub aspectul metodic, comparația poate fi făcută, ca și analiza, în două feluri și anume : pe bază de criterii simple și pe baza unui complex de criterii. În primul caz, se compară aceeași însușire relevată la toate părțile componente asemănătoare ale obiectelor între care se face comparația. Apoi, se trece la compararea acelorași părți componente, din punctul de vedere al altei însușiri. De exemplu, se alege criteriul culorii și se compară între ele florile, apoi tulpinile, apoi frunzele etc. (de la toate exemplarele expuse în fața copiilor). După aceea se trece la formă, comparîndu-se pe rînd toate părțile componente din acest punct de vedere. În continuare, se procedează la fel, trecîndu-se la alte criterii (număr, așezare, dimensiune etc.). Cea de-a doua formă de comparație, aceea care se face pe bază de criterii complexe, a putut fi introdusă la grupa mijlocie abia în a doua parte a anului școlar. Ea constă în stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre aceleași părți componente de la toate exemplarele. Comparația dintre ele se face din toate punctele de vedere, cum s-a făcut și analiza (formă, culoare, număr, dimensiune și așezare), apoi se trece la altă parte componentă și așa mai departe.

Copiii cu care s-au făcut exerciții de acest fel n-au mai întîmpinat greutăți în exprimarea comparației atunci cînd au trecut la grupa mare. La ei s-a înregistrat un salt calitativ net, față de copiii la care nu s-a urmărit în mod special dezvoltarea capacității lor de a efectua pe plan mintal analize, sinteze și comparații complete și organizate. Ca lucrare de control am făcut un desen după natură — „Crenguțe de brad" — pentru că executarea lui cere copilului să efectueze pe plan mintal operații de analiză a obiectului, o sinteză grafică (presupunînd la rîndul ei una efectuată pe plan mintal) și o comparație permanentă între imaginea în curs de realizare și reprezentarea pe care și-o face copilul în momentul percepției obiectului. Am avut, de asemenea, grijă să alegem subiectul activității de desen în așa fel încît redarea lui să fie ușor de realizat pentru preșcolar și să nu-i pună în față probleme de ordin grafic greu de rezolvat. Modelul avea o înfăți-

șare plană, deci nu punea problema de redare a volumului pe plan (bidimensional), iar forma sa era ușor de redat, rezumîndu-se la 3 linii cu înclinație de 45% față de o linie mediană (crenguța) pe care apoi se desenau frunzele, prin liniuțe cu aceeași înclinare față de rămurelele crenguței. Desenul a fost executat, în același timp, de către copiii grupei experimentale cu care s-a lucrat în felul descris mai sus și de către copiii unei grupe de control cu care se lucrase așa cum se procedează în mod curent în grădiniță. S-a expus în fața copiilor o crenguță de brad prinsă pe o foaie de hîrtie și li s-a cerut să o deseneze, însă nu s-a făcut cu ei o analiză a modelului. Rezultatul: la grupa experimentală au fost 44,4% lucrări fără nici o greșeală, în timp ce la grupa de control au fost numai 13,3% lucrări fără nici o greșeală. De asemenea, s-a constatat că la grupa de control au fost făcute de aproape 2 ori mai multe greșeli decît la grupa experimentală. Putem deci deduce că deprinderea de a efectua analize, sinteze și comparații este de aproape două ori mai mare la copiii cu care s-au făcut exercițiile de mai sus, decît la cei care n-au făcut aceste exerciții. Din faptul că operațiile mintale necesare desenării după natură au fost făcute de către copii fără ajutorul educatoarei, se mai pot trage două concluzii și anume: prin exercițiile introduse în activitatea de observare s-a ridicat calitatea efectuării, în mod implicit, de către copii a operațiilor gîndirii, ceea ce dovedește că la ei a început formarea unor deprinderi de ordin intelectual; deprinderile intelectuale create au fost transferate în mod spontan în situații deosebite de cele în care ele au fost formate. Aceasta înseamnă că posibilitatea (spiritul) de observare a copiilor cu care s-a efectuat experimentul este de două ori mai mare față de aceea a copiilor cu care nu s-a lucrat în acest mod.

4. În cea de-a patra grupă de activități de observare se cerea copiilor să facă nu numai analize, sinteze și comparații, ci și abstragerea și generalizarea caracterelor comune unei categorii de obiecte (ființe). Aceste operații ale gîndirii le întîlnim la preșcolarii mici în forme foarte rudimentare. Astfel, ei pot face generalizări primare sau cel mult generalizări pe baza unei singure însușiri. În majoritatea cazurilor, această însușire este *forma* obiectelor. Pe baza acestei *forme de generalizare* copii de 3—5 ani recunosc de obicei cu ușurință obiectele uzuale ca făcînd parte dintr-o anumită categorie. Ei nu operează cu generalizări pe baza unui complex de însușiri, deoarece încă nu pot face nici sinteze complete și organizate și nici comparații pe criterii multiple.

Din cauza particularităților pe care le prezintă generalizările la această vîrstă, nu le-am cerut copiilor de 3—5 ani să facă această operație a gîndirii în activitățile obligatorii de observare. De altfel, nici nu puteam trece la generalizări din moment ce nu am introdus la aceste grupe comparația decît cu titlul de exemplu. Nici la grupa mijlocie nu am introdus generalizarea în activitățile de observare decît spre sfîrșitul anului școlar și făcută numai de către educatoare. Această generalizare era realizată prin abstragerea caracterelor comune ale mai multor exemplare din aceeași specie. Pentru a înțelege acest lucru, copiii din grupa mijlocie au fost pregătiți în tot cursul anului prin exercițiile de comparație despre care am vorbit mai sus.

Abia la grupa mare am introdus în activitățile de observare operația de generalizare făcută în mod conștient și exprimată verbal de către copii. Pentru aceasta am pornit de la compararea mai multor exemplare (3—4) din aceeași specie, alese astfel încă să cuprindă variațiile cele mai caracteristice. După stabilirea

asemănărilor și deosebirilor, se trecea la abstragerea caracteristicilor comune specifice speciei și la generalizări pe baza lor. De exemplu toate lalelele au cîte șase petale așezate în formă de păhărel, toate lalelele au o tulpină lungă, subțire și flexibilă de culoare verde etc.

Se știe că cele mai multe din raționamentele pe care le fac preșcolarii, sînt raționamente prin transducție [2]. Analogia dintre caractere comune întîmplătoare, dintre două sau mai multe obiecte sau ființe stă în majoritatea cazurilor la baza generalizărilor pe care ei le fac în mod spontan. Așa se explică cele mai multe concluzii eronate la care ajung preșcolarii, ceea ce însemnează că ei nu sînt obișnuiți să facă analize complete și comparații organizate, care să țină seama de toate însușirile vizibile ale obiectelor, și nici generalizări pe baza unui complex de caractere comune în mod permanent unei întregi categorii de obiecte sau ființe. Prin exercițiile de efectuare a generalizărilor în mod explicit pe care le-am făcut cu copiii din grupa mare, ei au fost familiarizați cu o formă superioară a acestei operații și anume cu generalizările obținute pe cale inductivă.

În urma acestui experiment, putem trage următoarele concluzii :

1. Activitățile obligatorii de observare pot fi folosite cu succes ca mijloace de ridicare a nivelului la care preșcolarii efectuează operațiile gîndirii, dacă în cadrul lor ei fac analize, sinteze, comparații și generalizări în modul descris mai sus.

2. Analizele, sintezele, comparațiile și generalizările efectuate de către copii în activitățile de observare, în modul arătat mai sus, constituie exerciții care îi înarmează cu posibilitatea de a efectua aceste operații într-o formă superioară aceleia în care ei le fac fără această pregătire.

3. Prin astfel de exerciții se creează unele deprinderi de ordin intelectual, care pot fi transferate în situații similare întîlnite de copii în afara activităților în care ele au fost formate, ceea ce înseamnă că se realizează și o dezvoltare considerabilă a spiritului de observare al preșcolarilor.

VIRGINIA MANASIA
A. V. LOVINESCU

[2] *Psihologia copilului preșcolar*, sub redacția Al. Roșca și A. Chircev, EDP, 1962, p. 105.

Predarea elementelor de desen tehnic în școala generală

Pornind de la cunoașterea locului desenului tehnic ca verigă de legătură între concepție și execuție, a importanței acestei discipline în pregătirea muncitorilor și a tehnicienilor, ne-am propus experimentarea unor căi de îmbunătățire a predării acestei discipline.

În articolul de față prezentăm aspecte legate de predarea elementelor de desen tehnic în școala generală. Unele din aceste constatări ne-au folosit ca punct de plecare în elaborarea unei programe experimentale și în organizarea predării desenului tehnic în școlile profesionale cuprinse în experiment *.

Iată problemele urmărite în cadrul experimentului de constatare aplicat în anul școlar 1964/1965 în cîteva școli ge-

* Școala profesională „Griviția Roșie", Școala profesională „Galvani Tei", Școala profesională „Steagul Roșu" din Brașov.

nerale* : 1. *Modul de aplicare a programei de desen tehnic*; 2. *efectuarea unei anchete printre profesorii de desen din unele şcoli profesionale din ţară* (37 de şcoli), *în scopul cunoaşterii opiniei acestora privind nivelul de pregătire la desenul tehnic al absolvenţilor şcolilor generale care au devenit elevi ai şcolilor profesionale*; *constatări privind aplicarea programei de desen tehnic în şcolile profesionale*; 3. *determinarea nivelului priceperilor şi deprinderilor grafice în execuţia unei schiţe de către elevii clasei a VIII-a.*

Privitor la prima problemă menţionăm că volumul cunoştinţelor de desen tehnic prevăzut în programa şcolară satisface, după părerea noastră, sarcinile şcolii generale. Numărul de ore afectat este însă insuficient pentru predarea unor noţiuni şi în special pentru efectuarea exerciţiilor în vederea formării deprinderilor de reprezentare grafică. De exemplu, la lecţia *Proiecţia ortogonală a corpurilor*, în programă se prevede executarea proiecţiei unui paralelipiped dreptunghic pe cele trei plane ale triedrului de referinţă, apoi rabaterea planelor de proiecţie pentru obţinerea epurei în final, **determinarea în epură** a proiecţiei paralelipipedului. Programa prevede pentru toate acestea doar o singură oră de curs. Participînd la desfăşurarea acestei lecţii la clasa a VIII-a, unde s-a predat de către un profesor de specialitate, am constatat că s-a renunţat la proiecţia în spaţiu a paralelipipedului pe cele trei plane ale triedrului de referinţă, lucrîndu-se direct în epură.

Deşi conţinutul ştiinţific al lecţiei era accesibil elevilor din clasa a VIII-a, timpul destinat predării fiind scurt, cei mai mulţi dintre ei n-au reuşit să-şi concretizeze grafic cunoştinţele privitoare la proiecţia corpurilor. Acelaşi fenomen s-a observat la unele lecţii de desen tehnic la clasele V—VII.

Din analiza programei şi din constatările pe marginea aplicării ei, considerăm că repartizarea volumului de cunoştinţe de la o clasă la alta s-a făcut în mod judicios, cu o singură excepţie. Astfel, în executarea unor obiecte în cadrul lucrărilor practice de atelier elevii din clasele V—VII trebuie să cunoască reprezentarea schiţei în două-trei vederi, dar cu toate acestea reprezentarea grafică în cele trei vederi este prevăzută în programă abia în clasa a VIII-a.

Sistematizarea liniară a volumului de cunoştinţe la desen tehnic în clasele V—VIII presupune grija profesorilor de specialitate de a stabili legături între cunoştinţele asimilate în diferiţi ani de studiu. De exemplu, în clasa a VIII-a, la tema *Schiţa cotată*, conturul piesei fiind format din linii drepte şi curbe, s-a cerut elevilor unele cunoştinţe referitoare la racordări de drepte prin arce de cerc, studiate în clasa a VII-a.

În şcolile cuprinse în cercetarea de faţă parcurgerea programei s-a făcut în mod diferit. Aplicarea integrală a programei s-a făcut în Şcoala generală nr. 122 din Bucureşti şi în Şcolile generale nr. 1 şi nr. 2 din oraşul Alexandria. În aceste şcoli programa s-a aplicat astfel: în clasele V—VII, elementele de desen tehnic au fost predate în trimestrul I al anului şcolar pentru a veni în sprijinul lucrărilor practice de atelier, iar în clasa a VIII-a au fost predate conform succesiunii din programă.

Altă situaţie s-a constatat la şcolile generale din comunele Ţigăneşti, Poroschia din raionul Alexandria şi la Şcoala generală din comuna Ianca, raionul Făurei. Temele referitoare la noţiunile de desen tehnic au fost predate parţial în

---

* Şcoala generală nr. 122 din Bucureşti, Şcolile generale nr. 1 şi nr. 2 din Oraşul Alexandria, şcolile generale din comunele Ţigăneşti şi Poroschia, raionul Alexandria, Şcoala generală din comuna Ianca, raionul Făurei.

trimestrul al III-lea neglijîndu-se predarea schiței cotate la clasele V—VII și a temelor 4, 5, 6 privitoare la reprezentarea corpurilor în proiecție cavalieră și ortogonală, precum și a schiței cotate la clasa a VIII-a. În aceste școli, profesorii n-au calificarea pentru predarea desenului, orele de desen fiind date în completare la alți profesori de educație fizică, de muzică, de matematică etc. Acest fapt a fost constatat și în cadrul unor inspecții școlare [1].

De asemenea, unele ore de desen tehnic ce trebuiau predate de profesori necalificați, au fost înlocuite cu ore de desen artistic. Acest lucru are consecințe negative asupra pregătirii absolvenților școlii generale, fapt constatat la elevii din școlile profesionale și tehnice. Programa de desen tehnic pentru aceste școli nu mai cuprinde noțiunile de bază ale desenului tehnic (geometric și proiectiv), considerîndu-se că au fost însușite în școala generală. Programa prevede doar lecții de recapitulare la aceste teme. În aceste condiții, profesorii de specialitate din școlile profesionale și tehnice întîmpină o serie de dificultăți în predarea desenului tehnic. Acest aspect a fost confirmat de răspunsurile profesorilor de desen tehnic din 37 de școli profesionale și tehnice din țară.

În răspunsurile date, 62% dintre profesori arată că se poate vorbi doar de o pregătire foarte limitată la această disciplină, motiv pentru care în școlile profesionale trebuie să se înceapă cu noțiunile elementare de desen tehnic.

Nivelul scăzut al pregătirii elevilor la această disciplină este explicat de cei mai mulți profesori prin lipsa unor cadre de specialitate în școala generală și printr-o slabă preocupare pentru realizarea calitativă a programei școlare. Unii profesori din școala generală trec cu multă ușurință peste temele de desen tehnic, renunțînd uneori la predarea acestora. Alți profesori de specialitate (38%) au arătat că elevii posedă unele cunoștințe, adesea lacunare, dar dificultatea cea mai mare o constituie omogenizarea nivelului de pregătire al clasei. Legat de aceste aspecte, cei mai mulți au propus sporirea numărului de ore de recapitulare a materiei parcurse în școala generală, la începutul anului școlar, în școala profesională.

Propunerile profesorilor de desen tehnic din școlile profesionale privitoare la căile de îmbunătățire a predării elementelor de desen tehnic în școala generală se rezumă la următoarele: *restructurarea conținutului temelor de desen tehnic din programa de desen și axarea acestora pe noțiunile esențiale de bază; găsirea unor căi noi de sporire a eficienței practice a orelor de desen tehnic în școala generală; sporirea numărului de ore pentru predarea desenului proiectiv.*

Aprecierile profesorilor de specialitate referitoare la nivelul cunoștințelor și priceperilor grafice ale absolvenților școlii generale intrați în școlile profesionale sînt foarte diferite. Cercetările noastre în legătură cu predarea desenului tehnic în școala generală ne-au sugerat ideea tratării diferențiate a problemei „nivelului de pregătire a elevilor".

În școlile generale unde programa de desen a fost parcursă integral, elevii și-au însușit cunoștințele și deprinderile grafice corespunzătoare. În unele școli mai dăinuie încă ideea că însușirea desenului (respectiv și a temelor de desen tehnic) este condiționată de aptitudinile elevilor. Practica școlară demonstrează că desenul tehnic poate fi însușit de elev, dacă predarea acestei discipline nu se reduce la copierea desenului (după profesor sau după alți elevi). Elevul trebuie antrenat în procesul de cunoaștere și redare corectă în schiță a unor norme, reguli.

[1] *Inspecție și inspectori*, „Gazeta învățămîntului", nr. 822 din 29 octombrie 1965.

Interpretarea rezultatelor probei de control de la clasa a VIII-a. În experiment nu ne-am oprit numai la studierea activității pedagogice privind realizarea temelor de desen tehnic din programa școlară pentru clasele V—VIII, ci am urmărit calitatea pregătirii, în special la absolvenții școlii generale. Surprinderea acestui aspect s-a făcut prin asistențe la lecții și prin analiza produselor activității elevilor clasei a VIII-a.

Pentru a verifica în ce măsură elevii au o bază teoretică legată de efectuarea unor reprezentări grafice, s-a cerut unor subiecți (buni, mediocri, slabi) să explice modul de executare a unor construcții grafice și să indice utilitatea lor practică. Iată un exemplu: elevul R. V. (clasa a VIII-a) de la Școala generală nr. 1 din Alexandria, referindu-se la construcția ovoidului, arată corect cum se obține reprezentarea grafică, indicînd totodată și utilitatea practică a acestor construcții — la piese mecanice (flanșe) în construcția canalelor colectoare și în desenul decorativ. Răspunsuri corecte legate de construcția grafică a liniilor curbe închise au dat și alți elevi. Există însă cazuri cînd elevii, cu toate că execută corect construcțiile grafice menționate, nu reușesc să desprindă etapele efectuării lucrării, nici utilitatea practică a acesteia. În aceste cazuri, este vorba de o însușire mecanică a unor moduri de execuție. Operația de copiere a desenului necesită perceperea corectă a modelului și a mișcării corecte ale mîinii în timpul copierii. Se ridică astfel problema ca elevii să poată întocmi și citi schițe, să-și imagineze conținutul concret al acestora, să proiecteze desene simple etc. Aceasta presupune atît cunoștințe teoretice, cît și priceperi și deprinderi grafice.

În asistențele la orele de desen, am observat că nu toți elevii au instrumentarul necesar efectuării desenului (compas, riglă, echer etc.). Orele de desen sînt prevăzute în orar către sfîrșitul zilei de activitate, cînd elevii sînt obosiți și au nevoie de odihnă activă. De asemenea, programa școlară cuprinde lecții care presupun însușirea unor noțiuni și formarea unor priceperi și deprinderi grafice. Avînd în vedere acest lucru, este necesar ca cel puțin în clasa a VIII-a orele în care se predau numai cunoștințe de desen tehnic să ocupe locul cuvenit în raport cu cerințele pedagogice ale unui program corect întocmit.

La sfîrșitul anului școlar 1964/1965, s-a dat o probă de control în care s-a cerut elevilor din două clase a VIII-a (cu un efectiv de 51 elevi prezenți la probă) din București să execute schița unei piese cotate în proiecție ortogonală. După ce s-a făcut identificarea piesei și alegerea planelor de reprezentare, s-a cerut elevilor să execute schița cotată cu mîna liberă pe un format A 4. Piesa a fost așezată în așa fel, încît să fie văzută de întreaga clasă.

Verificarea și interpretarea probei de control s-au făcut ținîndu-se seama de modul în care elevii au executat reprezentarea piesei, de cotarea și acuratețea desenului. În cadrul reprezentării, am urmărit modul în care elevii redau în cele trei planuri elementele compoziționale ale piesei, cît și logica dimensiunilor (proporționalitatea). Execuția grafică a fost apreciată astfel: corect, parțial-corect și greșit. S-a considerat ca parțial-corecte acele reprezentări în care elevii au făcut o singură greșeală în redarea proiecției. Cînd numărul greșelilor a fost între 2—4, proiectarea am socotit-o greșită. Proiectarea corectă a piesei în cele trei plane a fost executată doar de 6% din totalul de 51 elevi. Majoritatea elevilor care au făcut cîte o greșeală (44,4%) au reprezentat o muchie a piesei inexistentă. Acest lucru indică slabele posibilități de schematizare a unor relații spațiale, lipsa unor

exerciții în vederea formării reprezentărilor spațiale corecte etc.

Din lucrările elevilor se desprind o serie de greșeli tipice, ca: reprezentarea deformată a unor muchii ale piesei, reprezentarea greșită a piesei în planul lateral și în planul orizontal, nivelul deprinderilor grafice scăzut etc. Aceasta se explică prin interferența unor cunoștințe și deprinderi dobîndite în executarea desenului în perspectivă; prin insuficienta dezvoltare a imaginației spațiale, iar legat de aceasta și a priceperii de a desena și de a schița.

Privitor la respectarea proporționalității în reprezentarea grafică s-au obținut următoarele rezultate: 50% corect, 33% parțial-corect și 17% greșit. După cum se observă, numărul greșelilor tipice a fost scăzut în raport cu greșelile întîlnite în cazul proiecției. În legătură cu respectarea proporției, elevii au unele cunoștințe, priceperi și deprinderi formate în cadrul altor obiecte de învățămînt. Despre scara de proporție ca relație între mărimile spațiale elevii învață la matematică, la geografie, la lucrări practice de atelier, desen artistic etc. Existența unor greșeli se explică prin faptul că unele cunoștințe ale elevilor despre proporții nu sînt încă integrate într-un sistem unitar. În însușirea unor noțiuni de desen tehnic și în special în reprezentarea grafică a unor corpuri apare o nouă sistematizare a cunoștințelor despre relațiile spațiale.

Concluzia care se desprinde în legătură cu modul în care s-a făcut reprezentarea este următoarea: majoritatea elevilor întîmpină dificultăți în efectuarea proiecțiilor ortogonale, n-au reprezentări spațiale suficient de dezvoltate, nu pot reda cu exactitate forma obiectului pe care îl au de reprezentat. Cauza acestor lipsuri considerăm că o constituie numărul restrîns de exerciții în vederea formării priceperilor și a deprinderilor de reprezentare grafică.

Însușirea desenului de proiecție presupune un număr sporit de exerciții, întrucît acestea pun fundamentul imaginației spațiale la elevi, necesare și în însușirea altor capitole.

Metoda de predare a desenului de proiecție prezintă două particularități importante. În primul rînd, este necesar ca predarea să se facă de la concret la abstract, adică să se înceapă cu redarea corpurilor în proiecție axonometrică apropiată de modul de percepere a obiectelor din natură, iar studiul proiecțiilor complexe să înceapă cu proiecția unui obiect real. Elementele constitutive (punctele, liniile, suprafețele plane) să fie analizate inițial ca elemente ale unor corpuri geometrice. Ulterior, să se facă proiecții după model și în cele din urmă exerciții de citire a desenului. În al doilea rînd, în predarea desenului de proiecție trebuie asigurată legătura dintre teorie și practică. Teoria să fie studiată cu ajutorul corpurilor geometrice, iar consolidarea să se facă cu ajutorul unor piese tehnice[2] prezentate elevilor.

Un element important în verificarea probei de control finale a fost cotarea. Este știut faptul că prin cotare reprezentarea grafică a unui obiect poate fi materializată. În cotarea piesei s-au desprins următoarele greșeli tipice: lipsa cotelor, supracotare, așezare greșită a liinilor de cotă și scrierea în poziție incorectă a cifrelor (piesa dată elevilor ca probă avea nevoie de 8 cote). Omiterea între 1—2 cote o întîlnim la 57,5% din elevi, iar între 3—8 cote la 42,5%. Fenomenul supracotării este frecvent în lucrările elevilor (35,7%). De exemplu,

---

[2] A. A. Matveev, *Metodica noastră în domeniul de proiecție de la concret la abstract, de la teorie la practică*, „Srednee spețialnoe obrazovanie" nr. 11, 1960, p. 22—26; S. G. Filipova, *Predarea desenului de proiecție de la concret la abstract, de la teorie la practică*, „Srednee spețialnoe obrazovanie" nr. 3, 1961, p. 8—15.

pentru aceeași lungime, elevii cotează în ambele plane de proiecție. Așezarea liniilor de cotă și scrierea cifrelor au executat-o corect 43,9% din numărul elevilor, parțial-corect, cu 1—2 greșeli, 29% și greșit 27% — care au între 3—8 greșeli. Considerăm că sînt necesare unele exerciții complexe, care să pună elevii în situația nu numai să schițeze o piesă, ci și s-o execute în cadrul lucrărilor practice. Confecționarea unui obiect în atelier presupune cunoașterea materialului din care se execută, a formei dimensionării, a modului de lucru, a instrumentelor necesare și a locului de prelucrare. Exercițiile de întocmire și citire a schițelor simple de către elevi facilitează dezvoltarea reprezentărilor necesare executării obiectului.

Din cele arătate, rezultă necesitatea îmbinării activității practice de atelier cu predarea elementelor de desen tehnic în școala generală. Ținînd seama de rolul elementelor de desen tehnic și în general al desenului în educația estetică a elevilor în școala generală, în analiza și interpretarea lucrărilor am urmărit și modul de realizare a acurateței.

Nesiguranța în executarea schiței este evidentă în desenele celor mai mulți elevi, motiv pentru care apar foarte multe ștersături, lipsă de uniformitate în trasarea liniei de contur, folosirea incorectă a unor linii ajutătoare etc. Toate acestea fac ca 66,3% din lucrările elevilor să aibă unele lipsuri legate de realizarea acurateței. În realizarea acurateței se reflectă priceperile elevilor de a executa schița cu mîna liberă.

Considerăm necesare cunoașterea de către elevi a unor reguli de execuție, însușirea unor priceperi și deprinderi grafice. Acuratețea în desenele elevilor este influențată de condițiile de acasă, de unele deprinderi igienice. Necesitatea asigurării unui loc corespunzător pentru executarea desenului se resimte și în alte școli. Existența unor cabinete de desen dotate cu materialul didactic necesar ar facilita predarea elementelor de desen tehnic în condiții corespunzătoare.

Prof. VALERIU MAXIM
cercetător la Institutul de științe pedagogice
Prof. *IOANA POPESCU*

Orientări în structura învățământului secundar de cultură generală din țările europene

Învățământul secundar a suferit o îndelungată evoluție din perioada structurării și a cristalizării tradițiilor europene ale educației, încă din evul mediu, pînă în vremurile noastre moderne. Structurat în condiții social-politice în care trebuia să asigure pregătirea pentru universitate doar a unei elite, într-o epocă în care știința juca un rol puțin important în viața socială și în activitatea economică, învățământul secundar tradițional nu a mai putut răspunde cerințelor societății moderne. Implicațiile profunde ale factorilor economici și sociali, conjugate cu consecințele determinate de factorul demografic, precum și desfășurarea revoluției științei și tehnicii, au imprimat o dezvoltare precipitată învățământului secundar, mai ales în ultimele decenii, îndreptată fie spre găsirea unor soluții noi, desprinse de structura tradițională a învățământului, fie spre adaptarea acestei structuri la condițiile și exigențele societății contemporane.

Factori economici și sociali au condus diversele țări europene să îmbrățișeze, mai ales în ultimele decenii ale secolului nostru, soluții diferite în ce privește structura și organizarea sistemelor de învățământ, date fiind, pe de o parte, tradițiile social-culturale proprii fiecărei civilizații naționale, iar pe de altă parte, cuceririle revoluționare din domeniul învățământului în țările socialiste sau lupta revendicativă a forțelor progresiste în țările capitaliste, în fruntea căreia se situează partidele comuniste și muncitorești, luptă dusă pentru democratizarea și modernizarea învățământului.

Problemele cele mai frămîntate pe care le pune învățământul pe plan organizatoric în ultimele 3—4 decenii vizează educația tinerilor a căror vîrstă se plasează între 11 sau 12 ani și 17 sau 18 ani, adică vîrstele grupate de învățământul postprimar, postobligator sau secundar, mediu.

Abordarea acestui grad de învățământ sub raport comparativ este îngreuiată de faptul că însăși noțiunea de învățământ secundar — de altfel ca și aceea de învățământ primar — este în plină evoluție, accepția ei tradițională nemaicorespunzînd situației de fapt a diferitelor grade și tipuri de învățământ existente actualmente în țările din Europa.

Cu toată această dificultate ce rezultă din lipsa unei terminologii corespunzătoare o soluție de ordin practic, care să permită studiul comparativ, trebuie adoptată. Aceasta constituie o necesitate, deoarece, cu toate diferențele ce există între sistemele de învățământ ale țărilor europene, factorii obiectivi ce determină caracteristicile societății mo-

derne fac să acționeze o serie de tendințe în evoluția învățămîntului și educației în condițiile contemporaneității. În aceste condiții, sistemul școlar din fiecare țară prezintă — pe lîngă caracterul specific, potrivit particularităților țării respective — și elemente generale comune cu învățămîntul din lumea întreagă. Aceste elemente nu pot fi depistate și formulate decît ținînd seama de faptul că legitatea în domeniul vieții sociale nu are o manifestare mecanică, ci una tendențială, sub formă de tendințe ce se conturează în perioade mai îndelungate, cel puțin de decenii.

Fără a considera chestiunea terminologiei elucidată definitiv, în prezentul studiu vom utiliza definițiile recomandate de UNESCO în 1958 — privind normalizarea internațională a statisticilor în domeniul educației — în care învățămîntul primar („premier degré")[1] a fost definit ca fiind acel învățămînt „care are ca funcțiune principală de a furniza primele elemente de instrucție", iar învățămîntul secundar („second degré")[2] ca acela care „implică cel puțin 4 ani de studii prealabile în gradul întîi și care dă o pregătire generală sau specializată, sau amîndouă". Durata studiilor secundare poate varia astfel de la 3 sau 4 la 8 sau 9 ani, după durata învățămîntului primar și modul în care se articulează diferitele grade de învățămînt. În cazul unei durate mai mari, de obicei se face distincție între primul și al doilea ciclu al școlii secundare de cultură generală, distincție ce nu se întîlnește în cazul sistemelor de învățămînt în care a fost adoptată școala unică generală.

Studierea comparativă a dinamicii învățămîntului secundar, în formele concrete pe care le-a îmbrăcat în ultimele decenii în diferite țări europene, permite distingerea a trei din cele mai importante tendințe, care se conturează într-o formă sau alta de altfel în toată lumea[3], și care vizează :

— Vasta expansiune crescîndă a învățămîntului secundar în cadrul unei dezvoltări accelerate a întregului învățămînt școlar.

— Unificarea învățămîntului primar și secundar în condițiile diferențierii profunde a sistemelor tradiționale de învățămînt.

— Elaborarea unor planuri și programe de învățămînt echilibrate, care să permită școlii să răspundă la cerințele multiple și presante ale societății contemporane.

Deși există o strînsă și indisolubilă legătură între cele trei tendințe ce se conturează în evoluția învățămîntului în ultimele decenii, în studiul actual ne vom opri numai asupra primelor două, tema propusă privind în acest caz structura și organizarea învățămîntului secundar de cultură generală.

1. Tendința de lărgire crescîndă a accesului unui număr din ce în ce mai mare de copii la învățămîntul secundar este ilustrată concludent de dinamica înscrierilor școlare pe cele trei grade tradiționale de învățămînt. În timp ce în anul școlar 1953—1954 totalul înscrierilor se repartizau în felul următor între cele trei grade de învățămînt în țările europene (fără U.R.S.S.): 74,1% din totalul elevilor și studenților erau înscriși în învățămîntul primar, 23,6% în cel secundar și 2,3% în al treilea, superior, în anul școlar 1957—1958 proporția s-a modificat de maniera următoare: 71,6 — 25,9 — 2,5[4]. Evoluția celor trei procente în intervalul de cinci ani dovedește că în timp ce proporția înscrierilor corespunzătoare școlii primare a

[1] *L'éducation dans le monde III — L'enseignement du second degré*, Paris, UNESCO, 1963, p. 20.
[2] *Ibidem*, p. 22.
[3] *L'éducation dans le monde* ... op. cit., p. 90.
[4] *Ibidem*, p. 19.

Perioada și tipul de învățământ	1930—1934			1950—1954			1955—1957		
	G*	T*	N*	G	T	N	G	T	N
Țara									
Finlanda	70,9	27,0	2,1	76,4	22,1	1,5	76,9	22,0	1,1
Franța	84,4	12,3	3,3	69,4	28,9	1,7	71,7	26,7	1,6
Islanda	77,1	21,7	1,2	70,8	27,8	1,4	73,7	25,7	0,6
Luxemburg	81,2	15,7	3,1	51,7	46,7	1,6	55,4	41,9	2,7
Norvegia	52,1	46,1	1,8	46,1	51,7	2,2	50,7	46,9	2,4
Olanda	46,1	53,1	0,8	46,1	52,8	1,1	47,6	51,3	1,1
Portugalia	57,3	41,0	1,7	58,5	39,3	2,2	56,7	41,5	1,8
Ungaria	56,8	20,5	22,7	46,0	44,6	9,4	58,0	38,9	3,1
Total	65,7	29,7	4,6	58,1	39,2	2,7	61,3	36,9	1,8

scăzut de la 74,1 la aceea de 71,6, coeficientul corespunzător numărului de elevi înscriși în școlile secundare a crescut de la 23,6 la 25,9 iar ultimul coeficient a atins 2,5 față de 2,3.

Datele statistice referitoare la numărul de elevi înscriși în învățământul secundar de cultură generală, de pildă în 1964—1965 în comparație cu anul 1963—1964, ilustrează de asemenea tendința de dezvoltare accelerată a acestui învățământ. Astfel[5], în *R. S. Cehoslovacă* înscrierile în învățământul secundar de cultură generală au crescut în acest timp cu 15,46% ; în *Franța* numărul de elevi înscriși în licee a crescut cu 7,17%, iar în colegiile de învățământ general cu 10,42% ; în *R. F. a Germaniei* numărul celor înscriși în școlile medii (Realschule) a crescut cu 6,5%, iar în licee (Gymnasium) cu 3,4% ; în *Grecia* creșterea numărului elevilor din învățământul secundar de cultură generală a fost cu 15,74% mai mare ; în *R. S. F. Iugoslavia* numărul înscrierilor în școala secundară de cultură generală a crescut cu 19% în anul 1964—1965 în comparație cu 1963—1964 etc.

Tendința de creștere rapidă a numărului de elevi ai școlii secundare de cultură generală se manifestă în condițiile unei dezvoltări ce afectează și celelalte tipuri : tehnic și normal (pedagogic). Fără a ne propune să analizăm dinamica înscrierilor pentru aceste tipuri de școli secundare, menționăm că învățământul de cultură generală ocupă ponderea cea mai mare în raport cu învățământul tehnic și normal, totalizînd în medie 3/5 din totalul înscrierilor în diferite țări europene în deceniile IV—VI ale secolului actual. În funcție de datele statistice existente, dinamica acestei pon-

* G = învățământ cultură generală ; T = învățământ tehnic ; N = învățământ normal.

[5] *Annuaire international de l'éducation*, 1965, Genève, B.I.E., Paris, UNESCO, 1966, p. XIX—XXXIII.

deri se prezintă astfel[6] (vezi tabelul de la p. 102).

Limitînd aprecierile la aceste țări, se remarcă tendința unei scăderi apreciabile a ponderii învățămîntului de cultură generală în anii 1950—1954 față de 1930—1934, precum și a ponderii învățămîntului normal, în favoarea acumulată a învățămîntului tehnic, care înregistrează un salt apreciabil de aproape zece procente, de la 29,7% la 39,2%. Faptul acesta dovedește dezvoltarea mai rapidă a diferitelor tipuri de școli tehnice, ca urmare a unor cerințe noi ale producției moderne. Urmărind, în continuare, dinamica datelor statistice, se remarcă o redresare pentru anii 1955—1957 a cifrei corespunzătoare învățămîntului de cultură generală — 61,3% față de 58,1%, concomitent cu o ușoară scădere a celorlalte două, fapt explicabil mai ales prin trecerea unor școli normale, precum și a unor tipuri de școli tehnice în gradul următor de învățămînt, postsecundar sau superior, trecere impusă de necesitatea unei pregătiri profesionale mai calificate, la un nivel mai înalt, date fiind exigențele contemporaneității.

2. Tendința de unificare a învățămîntului primar și secundar este o consecință a primei tendințe, a lărgirii crescînde a accesului copiilor la învățămîntul secundar, acționînd în mod conjugat cu tendința de prelungire a școlarității obligatorii. Această ultimă tendință, prin mărirea numărului de ani de studiu în cadrul învățămîntului obligatoriu, vizează un număr din ce în ce mai mare de ani tocmai din aceia cuprinși în învățămîntul secundar, de unde necesitatea *reconceperii* raportului dintre învățămîntul secundar și cel primar, în perspectiva asigurării unei succesiuni organice între cele două grade tradiționale de învățămînt.

Cele două grade de învățămînt s-au constituit ca urmare a unor necesități diferite ale societății, de unde și lipsa lor inițială de unitate. Dacă în forma lor tradițională, de școli clasice, școlile secundare răspundeau la necesitatea de pregătire școlară și de promovare a unei elite, învățămîntul primar s-a organizat ca urmare a unei alte necesități, aceea de a da un minimum de instrucție copiilor claselor muncitoare. În felul acesta, orînduirea capitalistă a conceput și a realizat, în general, un sistem de învățămînt în care se făcea o distincție funcțională, în cadrul învățămîntului de cultură generală, între „primar" și „secundar". S-a structurat astfel o netă dualitate în învățămîntul din țările capitaliste, fără ca acest caracter să se manifeste identic și să se realizeze în același mod în toate țările[7].

În condițiile societății contemporane, se impune necesitatea de a substitui concepției tradiționale asupra învățămîntului secundar o concepție nouă, modernă, conform căreia învățămîntul secundar este doar o etapă, un grad al sistemului de învățămînt, constituind urmarea organică a primului grad, și nu un învățămînt diferit, paralel sistemului primar[8].

Măsurile luate în diferitele țări europene, fără a îmbrăca aceleași forme și, cu atît mai puțin, fără a fi sincronice, s-au îndreptat fie spre *adoptarea* unui sistem unitar, fie spre *adaptarea* sistemului tradițional de învățămînt la noile cerințe, acționînd în primul rînd asupra punctului de contact dintre cele două grade tradiționale de învățămînt, în perspectiva asigurării, cel puțin, a unei racordări organice.

---

[6] *L'éducation dans le monde...* op. cit., p. 81—82.

[7] S. Stoian, *Curs de pedagogie comparată*, București, 1965, p. 98.

[8] *L'éducation dans le monde...* op. cit., p. 91.

Statele socialiste au rezolvat problema în mod structural, prin adoptarea şcolii unice generale în condiţiile instituirii unui sistem unitar de învăţămînt. În felul acesta, renunţîndu-se la soluţiile depăşite, se asigură un trunchi comun în pregătirea generală a tuturor copiilor de vîrstă şcolară, în cadrul şcolii generale cu o durată de 8, 9 sau 10 ani, şcoală ce constituie prima treaptă — fundamentală — în contextul sistemului şcolar socialist.

La soluţia şcolii unice au ajuns şi unele ţări capitaliste, ca de pildă *Suedia*. În urma unei experimentări îndelungate, de 13 ani, în Suedia, au fost înlocuite, începînd cu anul 1962, tradiţionala şcoală primară de 6 ani şi primul ciclu al şcolii secundare (realskola) care asigurau învăţămîntul obligatoriu (pînă atunci de 8 ani) cu şcoala unică de 9 ani, a cărei generalizare urmează să se încheie în anul 1972. Această concepţie unitară vizează în continuare şi învăţămîntul secundar (gymnasium), reorganizarea lui începînd în toată ţara în 1966—1967, urmărindu-se organizarea unei şcoli integrate care va avea 5 secţii diferite: clasică, socială, economică, ştiinţifică şi tehnică, fapt ce va cauza dispariţia ca instituţii independente a vechiului gimnaziu tehnic şi comercial [9]. Şcoala unică suedeză este concepută pe trei cicluri de cîte trei ani fiecare, elevii putînd face unele opţiuni de grupe de materii în clasele a VII-a şi a VIII-a, iar în clasele a IX-a pot urma una din cele 9 secţii: 5 cu profil teoretic şi 4 cu profil practic [10]

Tendinţa ca şcoala unică să fie organizată pe cicluri se întîlneşte şi în alte ţări, de pildă în *R. S. F. Iugoslavia*, în *R. D. Germană* etc. Soluţia organizării pe trei cicluri tinde să devină mai frecventă. Astfel, în *R. D. Germană* şcoala generală, denumită şcoala superioară politehnică de cultură generală cu 10 clase (Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschulen) a fost organizată — prin legea învăţămîntului socialist unitar din februarie 1965 — pe trei cicluri (I-III, IV—VI, VII—X), deşi mai înainte şcoala de 10 ani (Oberschule) funcţionase cu două cicluri (I—IV şi V—X) [11].

În alte ţări europene, tendinţa de unificare s-a concretizat în soluţia ca după şcoala primară să urmeze un singur tip de şcoală secundară (ciclul I) care să asigure şcolaritatea obligatorie, ca de pildă în Italia, Grecia etc.

În *Italia*, prin legea din 31 dec. 1962 [12], a fost instituită şcoala medie de stat (scuola media statale) cu durata de 3 ani, ca şcoală obligatorie în continuarea celei primare. Acest nou tip de şcoală a fost precedat de existenţa a două principale tipuri de şcoli: şcoala medie (scuola media) şi şcoli secundare de orientare profesională (scuola secondaria di avviamento profesionale) specializate pe diferite ramuri de producţie sau de activitate [13]. La rîndul ei, şcoala medie a rezultat în 1940 din fuzionarea a altor trei tipuri de şcoli secundare (ciclul I). Această acţiune de restrîngere treptată a numărului de şcoli la nivelul ciclului I, ce a avut loc în Italia în 1940 şi respectiv 1962, ilustrează în mod pregnant tendinţa de unificare a celor două grade tradiţionale de învăţămînt. De alt-

[9] *Annuaire international de l'éducation*, 1965... op. cit., p. 376.

[10] *L'éducation dans le monde*... op. cit., p. 1428; V. Filipescu, *Probleme actuale ale învăţămîntului de cultură generală din ţările nordice*, în „Revista de pedagogie" nr. 11/1965, p. 107.

[11] *L'éducation dans le monde*... op. cit., p. 208; I. Antohi şi Fl. Mihai, *O nouă etapă în dezvoltarea învăţămîntului din R. D. Germană*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1965, p. 92.

[12] *Annuaire international de l'éducation*, 1963, Genève, B.I.E., Paris, UNESCO 1964, p. 237.

[13] *L'éducation dans le monde*... op. cit., p. 846.

fel, această tendință acționează și la nivelul ciclului al II-lea al învățămîntului secundar, liceul reorganizat cu o durată de 5 ani, cu un ciclu bienal și un altul trienal, fiind conceput cu o pluralitate de orientări: clasică, științifică, lingvistică, pedagogică și artistică [14].

O evoluție similară se identifică în *Grecia*, unde începînd cu anul 1963—1964, o dată cu prelungirea treptată a școlarității obligatorii de la 6 la 9 ani, ciclul inferior al învățămîntului secundar — gimnaziul — a devenit obligatoriu [15].

Tendința de unificare se identifică și în alte țări, manifestîndu-se într-o formă mai generală, fără să vizeze încă adoptarea unor soluții unice, generale. De pildă în *R. F. a Germaniei*, pe lîngă existența unor tipuri de școli secundare cu o veche tradiție, există o mare varietate de școli de la un Länder la altul, această tendință acționînd sub forma încercării de uniformizare la nivel federal a gradelor și tipurilor de școli [16]. În timp ce în anul 1955 prin convenția de la Düsseldorf — referitoare la școlile medii (Mittelschule) și licee (Gymnasium) — se accepta dezvoltarea tuturor școlilor de factură regională, tradițională, în 1964 prin convenția de la Hamburg se abordează pentru prima oară la nivelul federației ansamblul instituțiilor școlare de învățămînt secundar, punîndu-se în discuție, printre altele, noile denumiri (uniformizate) de tipuri de școli, ușurarea trecerii de la un grad sau tip de școală la altul ș.a.

Cele două tendințe în structura învățămîntului secundar de cultură generală prezentate mai sus s-au conturat, în timp, dintr-o perioadă mai îndepărtată, însă au cunoscut condiții propice de acționare mai ales după al doilea război mondial. Condițiile obiective au făcut ca aceste tendințe, în principiu comune, să îmbrace, în fapt, forme diferite în evoluția lor. Tendința de unificare a celor două grade de învățămînt ilustrează cel mai mult această varietate, cercetarea comparată oferind exemple de țări care ocupă poziții mai avansate, sub acest raport, prin adoptarea școlii unice generale, în timp ce alte țări tind spre ea sau spre soluții similare.

Conturarea tendințelor comune nu poate decît să pună în lumină, nu să umbrească, elementele distinctive, trăsăturile specifice ale fiecărui sistem de învățămînt.

VASILE ILIESCU

[14] *La riforma dei licei classico, scientifico, linguistico* (Schema di disegno di legge), în „Scuola e didattica", Brescia nr. 4, nov. 1966, p. 310—314.

[15] *Annuaire international de l'éducation*, op. cit., p. 182.

[16] *Ibidem*, p. 14.

Cercetarea pedagogică și problemele radioteleviziunii educative

La cel de-al III-lea Congres al U.E.R., ce a avut loc în cursul lunii martie a. c. la Paris, s-au dezbătut pe larg locul și importanța emisiunilor educative în cadrul procesului de învățămînt, ca și necesitatea extinderii emisiunilor privind educația socială, educația adulților, învățămîntul limbilor, promovarea socială și formarea profesională, educația femeii ca mamă.

Cele 4 secții organizate în cadrul congresului au avut sarcina să dezbată problemele pedagogiei și ale producției, ale organizării și planificării emisiunilor, ale

schimbului și cooperației, problemele aplicării pedagogice a cercetărilor științifice.

Atît în ședințele plenare, cît și în ședințele pe secții, vorbitorii au apreciat în unanimitate că dezvoltarea considerabilă a mijloacelor de comunicare și rolul lor crescînd în civilizația actuală corespund acestei imense necesități de educație ce se resimte în ansamblul lumii nu numai datorită numărului mereu sporit al populației, cît mai ales setei de cultură a maselor de pe întreg globul. Pornind de la această realitate obiectivă, participanții la Congres au apreciat că *este necesară o nouă optică pedagogică, că sînt necesare serioase cercetări pedagogice.*

Folosirea din ce în ce mai largă a emisiunilor educative școlare de radiotelevizione în sprijinul direct al procesului de învățămînt, trecerea treptată de la emisiunile de îmbogățire a cunoștințelor la emisiuni care realizează sarcini incluse în programa școlară, implică, după părerea participanților la Congres, rezolvarea unor importante probleme psihopedagogice. Introducerea emisiunilor educative nu înseamnă numai noi căi de transmitere a cunoștințelor, folosirea sunetului, a imaginii, a cuvîntului însoțit de imagine. Prin integrarea emisiunilor educative în procesul de învățămînt, relațiile elevului, ale celui instruit, cu factorii care îl instruiesc, sînt mult mai complexe.

Mult mai largi sînt și atribuțiile profesorului, indiferent care este specialitatea lui. De unde pînă acum răspundea numai de calitatea însușirii și consolidării cunoștințelor transmise personal și prin mijloace și demonstrații limitate la nivelul înzestrării școlii respective, acum trebuie să-l ajute pe elev să înțeleagă și să rețină cunoștințele transmise în cadrul emisiunilor de specialiști cu o valoroasă experiență, de savanți, de oameni de știință, să-l ajute să înțeleagă demonstrațiile organizate și desfășurate, cu prilejul emisiunilor, în condițiile cele mai moderne din punct de vedere științific și pedagogic, trebuie să consolideze aceste cunoștințe.

Față de această situație, se impune, așa după cum susținea la Congres și dl. Christian Fouchet, Ministrul Educației Naționale din Franța, o nouă manieră de a aborda pedagogia, un nou fel de a o concepe, printr-o mai bună cunoaștere, a relațiilor dintre profesor și elev, printr-o nouă definiție a dialogului dintre cel care predă și cel instruit.

Analiza sprijinului acordat de pedagogie în acest sens a dus la concluzia că știința pedagogică nu poate aduce o contribuție reală în direcția extinderii folosirii mijloacelor audio-vizuale, a emisiunilor educative școlare de radiotelevizione, fără a studia problemele legate de planificarea educației, de formarea și pregătirea profesorilor. Fără îndeplinirea acestor condiții, nu se poate înlătura decalajul ce există între mijloacele pe care tehnica le pune la dispoziția pedagogilor și felul cum sînt folosite acestea.

Din dezbateri, s-a impus, ca o convingere unanimă, ideea că este necesară o largă cercetare științifică a rezultatelor ce se pot obține prin colaborarea strînsă a pedagogilor, tehnicienilor și economiștilor, prin colaborarea unor colective complexe cu colective asemănătoare din diferite țări.

În cadrul comisiei a II-a, care a dezbătut pe larg principiile directoare ce trebuie să stea la baza planificării și organizării emisiunilor educative de radioteleviziune, pentru a se asigura sporirea eficienței lor pedagogice și economice, lărgirea folosirii acestor emisiuni, s-a pus un accent deosebit pe următoarea idee: *pentru ca cercetarea științifică să lumineze într-adevăr practica, activitatea concretă, este necesară organizarea unor cercetări științifice asupra eficienței economice, pedagogice, asupra măsurilor*

luate, a cheltuielilor efectuate în acest domeniu.

În strînsă legătură cu problema extinderii și adîncirii cercetării pedagogice, s-a dezbătut, pe larg, necesitatea îndrumării profesorilor și învățătorilor în rezolvarea noilor probleme pedagogice pe care le ridică folosirea emisiunilor de radioteleviziune. Totodată, din ansamblul discuțiilor, s-a desprins, ca o idee esențială, necesitatea întăririi colaborării pedagogilor cu specialiști în radioteleviziune, cu economiști și planificatori, necesitatea unei colaborări cît mai strînse cu toți factorii sociali răspunzători de instruirea și educarea tinerelor generații, ideea unirii tuturor forțelor care să asigure realizarea unor emisiuni educative cît mai atractive și mai eficiente.

Realizarea acestor cerințe impune, deci, cercetări științifice și pedagogice, studierea unei realități mult mai complexe, evaluarea științifică atît din punct de vedere cantitativ, cît și calitativ a rezultatelor acțiunii unite a tuturor acestor factori.

Prilejuind cunoașterea dezvoltării pe care au luat-o emisiunile educative atît în țările dezvoltate, cît și în țările în curs de dezvoltare, Congresul a dezvăluit, în același timp, și tendințele actuale în orientarea acestor emisiuni. Astfel, s-a constatat că țările cu o industrie dezvoltată ca S.U.A., Franța, Anglia, Belgia, Japonia, acordă o deosebită atenție nu numai susținerii procesului de învățămînt și a cursurilor fără frecvență (prin corespondență), printr-un mare număr de emisiuni la diferite specialități, cu deosebire la științele pozitive, ci și pregătirii elevilor pentru examene, pentru inițierea lor filozofică și tehnică, pentru însușirea limbilor străine.

Aceste tendințe sînt strîns îngemănate cu grija de a întări școala, familia. Astfel, o extindere remarcabilă au luat, în țările respective, emisiunile pentru profesori, menite să-i informeze cu ultimele noutăți în domeniul științei și tehnicii, cu metodele practice de folosire a acestor noutăți în munca de instruire, de folosire a emisiunilor educative de radioteleviziune. Pentru părinți, cu deosebire pentru educația femeii, a mamelor, s-au creat emisiuni care dezbat probleme pedagogice privind educația, probleme sanitare etc.

În Anglia, se constată un interes sporit în organizarea emisiunilor pentru ingineri și școlile tehnice, pentru corpul medical.

Ca o cerință obiectivă, deosebit de importantă și de urgentă, a apărut necesitatea extinderii rolului stațiunilor de sateliți, în vederea înlăturării greutăților în care se găsesc țările izolate din punct de vedere geografic.

Aria cercetărilor pedagogice din multe țări a fost, deci, îmbogățită cu noi tematici, a căror aplicare va duce la valorificările teoretice necesare în folosirea științifică a emisiunilor respective.

Opinia favorabilă ce s-a manifestat în toată desfășurarea Congresului pentru extinderea acestor mijloace de masă, care oferă posibilități atît de largi în cunoașterea realității naturale și sociale, în cunoașterea de către om a propriei lui personalități, a dus la o amplă dezbatere a problemelor cercetării în toate comisiile, dar cu deosebire în cadrul comisiei a IV-a, ale cărei lucrări au fost axate pe problema aplicării pedagogice a rezultatelor cercetării științifice în domeniul radiotelevizionii școlare. O grupă specială din această comisie a studiat problemele de terminologie, încercînd să stabilească o terminologie comună pentru profesori, specialiști în radioteleviziune, organe administrative, economiști.

Informațiile prezentate cu privire la dezvoltarea cercetării în acest domeniu au pus un accent deosebit pe probleme ca: percepția imaginilor, oboseala, psihologia grupelor de recepție, condițiile

psihologice, fiziologice și sociologice ale educației prin radioteleviziune.

Abordîndu-se problema metodelor de apreciere și de control al rezultatelor emisiunilor educative școlare, s-a apreciat că cei care răspund de această acțiune trebuie să studieze, să cerceteze documente care permit identificarea rapidă a reacțiilor imediate ale profesorilor și elevilor, care permit formularea ipotezelor (rapoarte trimise de profesori și elevi, fișe critice, anchete, studiile efectuate asupra unor cazuri).

Majoritatea comunicărilor au subliniat necesitatea folosirii unui complex de metode bine studiate, acordînd o apreciere deosebită observației sistematice, în cadrul căreia, pe lîngă observarea simplă a subiectului și cercetarea efectelor în cursul emisiunilor, s-a propus să se folosească observația asociată cu instrumente de măsură, observația generalizată și statistică.

În legătură cu experimentarea propriu-zisă, s-a considerat că cercetătorul trebuie să acționeze neapărat în colaborare strînsă cu producătorul.

Dintre problemele dezbătute în cadrul acestei comisii, unele au suscitat un deosebit interes, iar participarea la discuții a permis, pe lîngă schimbul de opinii, și prezentarea experienței dobîndite. S-a insistat, îndeosebi, asupra următoarelor aspecte :

— tendințele actuale ale cercetării și ale evaluării emisiunilor educative ;

— măsurile necesare pentru ca educatorii și producătorii emisiunilor pedagogice să se poată bucura de rezultatele cercetărilor ;

— locul cercetării în cadrul echipelor de producție ;

— măsuri privind ameliorarea calității științifice și a valorii cercetării ;

— măsuri privind ameliorarea valorii practice a cercetării ;

— efectele televiziunii școlare asupra școlilor din regiunile îndepărtate.

În timpul dezbaterilor, au apărut destul de frecvent asemenea preocupări : pentru a spori eficacitatea emisiunilor educative școlare, se poate recurge la principiile învățămîntului programat ? cum poate cercetarea științifică să contribuie la sporirea eficacității vizionării emisiunilor sau filmelor educative ?

Analiza cercetării științifice a dus la concluzia că sînt necesare experimentări organizate cu toată rigurozitatea cuvenită, pentru a se găsi soluții concrete, răspunsuri clare la anumite întrebări esențiale pe care le ridică radiotelevizi-unea educativă :

— cum se poate stabili nivelul de cunoștințe al elevilor ?

— cum se poate verifica îmbunătățirea capacității lor de reținere și de înțelegere ?

— învățămîntul radiotelevizat cere mai puțin timp, un timp egal sau mai mult față de cel necesar în învățămîntul tradițional ?

Majoritatea participanților la discuții au subliniat necesitatea studierii eficacității programelor, a atitudinilor, a opiniei elevilor, ca rezultat al influenței exercitate de structura și conținutul emisiunilor educative de radioteleviziune.

Dintre multiplele opinii ce s-au exprimat în discutarea acestor probleme, a reieșit, ca o convingere comună, că pentru realizarea învățămîntului modern metodele și mijloacele clasice trebuie îmbunătățite, îmbogățite. Noul profesor, învățător, care este format astăzi în școlile și institutele pedagogice, trebuie să știe să folosească mijloacele moderne audio-vizuale. Cadrele didactice existente trebuie ajutate, îndrumate, pentru a putea preda și desfășura o muncă educativă în spiritul epocii, cu mijloacele pe care știința și tehnica li le pune la dispoziție.

Dialogul deschis de Congres între practicieni și cercetători s-a soldat cu bune rezultate. Fără a dezbate probleme ale

cercetării fundamentale, Congresul a pus în lumină date deosebit de importante privind metodele, documentarea și aplicațiile cercetării în domeniul folosirii mijloacelor audio-vizuale.

Privite din punctul de vedere al eficienței lor, unele experimentări științifice s-au impus atenției tuturor congresiștilor. Prezentarea cercetărilor Institutului pedagogic național și ale Școlii normale superioare din Saint-Cloud, care este centrul experimentărilor în folosirea mijloacelor audio-vizuale în Franța, alături de alte prezentări, au contribuit la realizarea, în cadrul congresului, a unui studiu exhaustiv al principalelor elemente ale radioteleviziunii educative școlare.

Institutul pedagogic național al Franței, instituție dependentă de Ministerul Educației Naționale, este în așa fel organizat, încît să poată favoriza extinderea învățămîntului și a unei educații adaptate condițiilor vieții actuale, să ușureze introducerea metodelor sau tehnicilor corespunzătoare exigențelor unui învățămînt modern. Acest institut cuprinde 5 departamente: al cercetării pedagogice, al mijloacelor de învățămînt, al radioteleviziunii școlare, al documentării și studiilor documentare, al publicațiilor și serviciilor tehnice comune. Departamentul emisiunilor educative de radiotelevizіune asigură programele și emisiunile educative pentru elevi, începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la bacalaureat, emisiunile pentru profesori și pentru adulți în cadrul educației permanente. Institutul concepe și realizează emisiunile, asigură controlul recepției și evaluarea eficacității. Programele emisiunilor sînt aprobate de o comisie ministerială, prezidată de însuși Ministrul Educației Naționale.

În timpul anului școlar, Institutul pedagogic național realizează 2 300 emisiuni educative de radio, care se transmit în 21 de ore de program săptămînal și 864 emisiuni de televiziune, care se difuzează în 13 ore și jumătate de program săptămînal (canalul 1). În perioada vacanțelor școlare, Institutul organizează, de asemenea, un mare număr de emisiuni educative în 12 ore și jumătate de program săptămînal de radio și în 7 ore și jumătate de program de televiziune. Candidații care se prezintă la cea de-a doua sesiune a bacalaureatului sînt ajutați prin emisiuni educative de radio și televiziune, timp de 6 săptămîni.

Emisiunile sînt susținute prin materiale de îndrumare, de documentare, prin fișe, dosare pedagogice. Toate aceste emisiuni sînt difuzate pe rețele naționale și finanțate (producție, realizare, difuzare) prin Ministerul Educației Naționale.

Departamentul radioteleviziunii școlare din Institutul pedagogic național experimentează în unele școli înlocuirea învățămîntului tradițional prin învățămîntul televizat. O astfel de experiență o constituie Colegiul de învățămînt secundar din „Marly le Roi" instituție echipată în întregime pentru lecții și activități educative televizate. A fost deschisă în octombrie 1966, cu clasa a VI-a (primul an al învățămîntului secundar). Școala respectivă este prevăzută să primească 1 200 elevi din cei 4 ani ai primului ciclu al învățămîntului secundar. Învățămîntul realizat aici este conform cu programele școlare oficiale, dar este asigurat prin echipe de profesori care utilizează intens mijloacele audio-vizuale și, în particular, un circuit închis de televiziune integrată în orarul școlii. Arhitectura și echipamentul instituției au fost în așa fel concepute, ca să permită folosirea din plin a tehnicilor moderne și munca în grupe mici.

Școala normală superioară din Saint-Cloud este un centru audio-vizual, un organism de producție a documentelor audio-vizuale și de formare a educatorilor specializați în folosirea mijloacelor

audio-vizuale. Această instituție intervine în introducerea radiotelevizIunii universitare pe plan național, ca centru de cercetare și centru de producție experimentală.

În general, universitățile dispun de autonomie totală pe plan pedagogic. Emisiunile universitare de radio sînt difuzate prin emițători locali ai Oficiului Radioteleviziunii franceze.

Cercetările efectuate de către Centrul audio-vizual al Școlii normale superioare din Saint-Cloud asupra experiențelor actuale ale radioteleviziunii universitare urmăresc valoarea pedagogică a emisiunilor, rentabilitatea acestora în funcție de condițiile întrebuințării lor, ameliorarea eficacității, punerea la punct a unei pedagogii a mijloacelor audio-vizuale, extinderea întrebuințării emisiunilor în domeniul matematicii, al limbilor vii, al pedagogiei.

Cercetarea științifică în ceea ce privește conținutul și eficiența emisiunilor educative depășește granițele învățămîntului. Secțiunea radio a Oficiului radioteleviziunii franceze a consacrat de mulți ani programele unui canal întreg culturii adulților, producînd și difuzînd emisiuni de creații muzicale, dramatice, literare, de inițiere în diferite discipline artistice, de cercetare în domeniul științelor umane. Demnă de remarcat în această direcție este atenția ce se acordă cercetării problemelor actuale ale epocii noastre: modernitatea, elementele de cultură care supraviețuiesc și transformările pe care le sufăr, perspectivele viitorului.

Ca urmare a cercetărilor științifice efectuate în domeniul radioteleviziunii educative, în Franța a luat o mare extindere învățămîntul limbii franceze prin radio. Cursurile respective (în număr de 8) au ca scop formarea urechii la sonoritățile limbii franceze, astfel ca auditorii să-și însușească limba uzuală curentă. Prezentate sub formă de dialog animat și viu, punctate cu muzică și cîntec, aceste cursuri sînt menite să doteze elevii cu mecanismul limbii franceze în vederea asigurării expresiei spontane. Aceste cursuri sînt adaptate în 33 de limbi și editate în 17 limbi. Textul francez este însoțit de comentariile necesare în fiecare limbă.

Experiențe și cercetări, experimentări științifice la fel de valoroase sînt organizate în multe părți ale lumii, cu deosebire în Japonia, S.U.A., Anglia. Italia, Norvegia, Olanda, Belgia, Canada, Uniunea Sovietică, Polonia, Iugoslavia etc. O largă amploare au luat aceste cercetări științifice mai ales în Japonia, unde emisiunile educative prin radio ocupă zilnic 9 ore, iar cele de televiziune 15 ore. În unele țări, aceste experimentări științifice sînt organizate cu sprijinul direct al UNESCO. Este suficient să reamintim proiectul pilot de la Dakar, care se ocupă de probleme de igienă, alimentație, educația copiilor și relațiile familiale, proiect care va permite să se studieze rezultatele folosirii televiziunii și a celorlalte mijloace audiovizuale în scopuri educative, în condițiile specifice Africii, și proiectul pilot din Polonia, care asigură cursuri televizate pentru studenții de la politehnică, din anii I și II, înscriși la cursurile serale, cu drept de examen.

Studierea tematicii și a rezultatelor acestor cercetări este deosebit de utilă pentru toți cei chemați să acționeze în domeniul radioteleviziunii educative, pentru cei care doresc să inițieze asemenea experimentări științifice menite să contribuie la modernizarea învățămîntului și educației.

Prof. MARIA POPESCU

Simpozion 1907

Pe linia marilor comemorări, Institutul de științe pedagogice a organizat un simpozion cu tema *Participarea cadrelor didactice la răscoala țăranilor din 1907.*

Simpozionul a avut loc la clubul Uniunii sindicatelor din învățămînt. Din partea Institutului de științe pedagogice au vorbit tovarășii : Ilie Popescu-Teiușan, Gheorghe Pîrnuță și Constantin Dinu, cercetători științifici principali.

În cuvîntul său, C. Dinu a arătat situația grea în care se găsea țărănimea la sfîrșitul secolului al XIX-lea și în primii ani ai secolului al XX-lea, subliniind că în preajma răscoalei din 1907 peste un milion de gospodării țărănești dețineau laolaltă tot atîta pămînt cît 6 500 de moșieri. Situația țărănimii s-a înrăutățit și mai mult după ce arendașii s-au organizat în adevărate trusturi de arendare a pămîntului de la moșieri și de subarendare a lui la țărani cu prețuri de 3—4 ori mai mari. Numai „trustul Fischer", de exemplu, deținea prin arendă pămînt de la 76 de moșieri din 10 județe, în suprafață de peste 200 000 ha.

De soluționarea problemei țărănești s-a preocupat mișcarea muncitorească, precum și unii oameni politici și de cultură cu vederi democratice, progresiste, printre care V. Kogălniceanu, Gh. Panu, N. Iorga, V. Babeș, C. Stere, S. Haret ș.a.

Subliniind faptul că participarea cadrelor didactice la lupta revoluționară a poporului constituie o veche și nobilă tradiție, Gh. Pîrnuță, după ce a arătat că slujitorii școlii au fost alături de Tudor Vladimirescu la răscoala din 1821 și că pătrunși de o înflăcărată dragoste față de popor, de dreptate și libertate socială și națională ei s-au înrolat în rîndurile luptătorilor de la 1848, în calitate de prefecți ai revoluției și de comisari de propagandă, s-a referit în special la participarea învățătorilor la răscoala țăranilor din 1888 și din 1907.

Un rol important l-au jucat învățătorii în propagarea ideilor socialiste în rîndul țăranilor, mai ales după înființarea cluburilor socialiste la sate. Rapoartele comandanților de unități trimiși să reprime răscoala sînt dovezi concludente ale participării învățătorilor la răscoale. Colonelul C. Poenaru arăta că unul din fruntașii răscoalei din 1888 din satul Fulga (Prahova) a fost învățătorul Christea Alexandrescu. Învinuiți de propagarea ideilor socialiste la sate au fost și învățătorii : N. Căpiță, Mihai Timuș, I. Lupașcu, C. Ștefan ș.a. In 1899 se găseau arestați la tribunalul Teleorman învățătorii P. Stroescu, M. Bunescu și Neagu Pițescu, conducători ai cluburilor socialiste.

Cît privește marea răscoală din 1907 s-a arătat că numărul învățătorilor care au luat parte activă la această acțiune revoluționară a trecut de 120. La pregătirea atmosferei revoluționare a contribuit în mare măsură activitatea cultu-

rală desfășurată de învățători prin revistele editate de ei, prin băncile populare și obștile de arendare și cumpărare, prin cercurile culturale, școlile de adulți, manifeste, întruniri etc. (au fost citate revistele publicate de învățători, dintre care : „Vorbe bune" (Balș), „Țărăncuța" (Romanați) „Șezătoarea săteanului" (Tg. Jiu), „Gazeta țăranilor" (Argeș) etc.

Mulți învățători au fost învinuiți ca instigatori, unii pentru că au îndemnat pe soldați să nu tragă în țărani, alții pentru că în casele lor și în școlile pe care le conduceau au pregătit dezlănțuirea răscoalei, alții că au îndemnat pe țărani să se înscrie în bănci și obști etc. În continuare, vorbitorul a arătat campania care s-a pornit în presă împotriva învățătorilor învinuiți că ei au fost „sufletul răscoalei", mulți dintre ei fiind maltratați, schingiuiți, împușcați. De asemenea, a subliniat faptul că acțiunea de sprijinire a revendicărilor țăranilor de către învățători s-a continuat și după 1907 (s-a citat cazul învățătorului Ion Dăscălescu, care, în fruntea veteranilor de la 1877, a pornit din satul Coroi (Dorohoi) la Botoșani spre a cere pământ pe moșia Bucecea.

Ilie Popescu-Teiușan a prezentat un interesant episod școlar din timpul răscoalei din 1907. Este vorba de ancheta făcută de profesorul C. Banu la Seminarul Nifon din București. Un număr de 59 elevi din clasele V, VI, VII au fost solicitați să arate ce cred ei despre răscoala țăranilor. În răspunsurile lor elevii au demascat cu toată tăria monstruoasa coaliție burghezo-moșierească, discreditată în fața poporului și a conștiinței naționale.

GHEORGHE PÎRNUȚĂ

Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor și unele probleme ale cercetării psiho-pedagogice

La începutul lunii aprilie a.c. a avut loc plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor, care a dezbătut activitatea desfășurată de Biroul Consiliului Național în perioada noiembrie 1966 — martie 1967, planul de măsuri privind organizarea sărbătoririi „Zilei pionierilor", referatul cu privire la îmbunătățirea presei destinate pionierilor, școlarilor și comandanților, precum și planul de măsuri în vederea pregătirii și desfășurării vacanței de vară în anul școlar 1966—1967.

Materialele prezentate și luările de cuvînt ale membrilor consiliului și invitaților, atît în ședința plenară, cît și în cadrul comisiilor ,oferă sugestii și pentru înțelegerea mai adîncă a locului și rolului cercetării psiho-pedagogice în munca cu pionierii. Au fost reliefate o multitudine de probleme care reclamă o temeinică fundamentare științifică. Din ansamblul acestora reținem pe cele în legătură cu metodele de muncă ale consiliilor organizației la diferite nivele ierarhice, selecționarea și pregătirea cadrelor care muncesc cu pionierii, raportul dintre școală și activitatea pionierească, conținutul și metodica muncii pionierești, contribuția Organizației pionierilor la dezvoltarea interesului pentru învățătură, la cultivarea patriotismului socia-

list, la formarea deprinderilor practice de muncă, a comportării civilizate, a cinstei și demnității, a relațiilor de colegialitate și prietenie. De asemenea, au fost abordate și problemele privind psihologia activității pionierești, influențele organizației asupra personalității școlarilor mici și a preadolescenților, relațiile de grup etc.

Desigur, toate aceste probleme privesc aspectele esențiale ale muncii pionierești și ele sînt cuprinse în preocupările constante ale consiliilor și comisiilor organizației. Cercetarea psiho-pedagogică este necesar să fie sincronizată cu eforturile depuse de cei peste 80 000 de comandanți de unități și detașamente, să-i orienteze către aspectele concrete ale muncii educativ-pionierești și să-i înarmeze în același timp cu o teorie explicativă a legilor acestui proces. „Sarcina este cu atît mai stringentă — se arată în *darea de seamă* prezentată în plenară — cu cît cerințele activității pionierești, ale școlii în ansamblul ei au crescut în această perioadă de restructurări organizatorice și pedagogice, impuse de dezvoltarea rapidă a științei și societății noastre".

Nevoia stringentă de a „comprima" timpul în a răspunde la problemele noi pe care practica muncii educative le pune în fața comandanților de unități și detașamente a determinat Biroul Consiliului Național să întreprindă un sistem de măsuri menite să conducă la elaborarea unor lucrări care să ofere un bagaj de cunoștințe active în organizarea acțiunilor pionierești. Se află în diverse faze de elaborare, unele chiar gata pentru a fi tipărite, următoarele lucrări: „Cîntă primăvara țării" (o culegere de peste 200 de cîntece pionierești), o antologie de poezii dedicată pionierilor și școlarilor de vîrstă mică și mijlocie, o culegere de scenete și alta de dansuri populare din toate regiunile țării, un ghid turistic și o culegere care înmănunchează peste 300 de jocuri sportive pionierești. De asemenea, sînt în curs de elaborare diverse materiale referitoare la tematica principalelor cercuri tehnico-științifice.

Dincolo de valoarea intrinsecă a acestor lucrări, precum și a altora care vor perfecta mai în amănunt cadrul normativ al muncii pionierești (diverse regulamente și îndrumări metodice privind activitatea în cercuri, concursurile cultural-artistice, acordarea distincțiilor pionierești, competițiile sportive școlare de masă etc.), atributul de bază care definește cercetarea psiho-pedagogică este acela de a oferi tuturor cadrelor didactice o concepție științifică, modernă și eficientă despre scopul, funcțiile educative și tehnica pedagogică a activității pionierești. Abordarea unor asemenea probleme pe un front larg și cu amploarea corespunzătoare importanței lor teoretice și practice a făcut necesară crearea, în cadrul Institutului de științe pedagogice, a unui sector de cercetare profilat pe probleme educativ-pionierești (în luna martie a.c.). Este un lucru binecunoscut însă că în actualul stadiu al activității pionierești un singur sector de cercetare, nu poate cuprinde toate laturile muncii pionierești. Tocmai de aceea, un grup mare de probleme, dezbătute în cadrul plenarei Consiliului Național, se referă la nevoia de a se pune la punct o anumită concepție privind nivelele de participare la munca de cercetare științifică și de precizare a sarcinilor ce revin fiecărui nivel.

Complexitatea domeniului de cercetare implică o angajare efectivă a pedagogilor, psihologilor, sociologilor și a altor specialiști. De asemenea, pentru creșterea eficienței activității pionierești se impune folosirea potențialului pe care-l reprezintă marele număr de educatori din școli și din consiliile organizației. Din acest punct de vedere, conside-

răm că s-a deschis în fața tuturor cadrelor didactice o perspectivă de activitate creatoare prin publicarea (în „Gazeta învățămîntului", „Revista învățămîntului superior" și publicația „În ajutorul comandantului de pionieri") a celor 52 de teme care pot face obiectul unor articole, comunicări sau lucrări pentru obținerea gradelor didactice.

Dezvoltarea climatului de cercetare științifică presupune însă infirmarea unor erori de concepție potrivit cărora de problemele cercetării s-ar putea ocupa numai corpul profesoral universitar sau cercetătorii din institutele de profil. Nu numai că viața infirmă acest lucru, dar, în mod deosebit, obiectul divers și complex al muncii pionierești face ca activitatea de cercetare să se dezvolte în strînsă legătură cu cele mai valoroase rezultate ale activității practice. Or, unele unități sau detașamente pionierești au experiență valoroasă într-un domeniu, iar altele, în altul. De asemenea, comandanții de pionieri și activiștii consiliilor nu sînt distribuiți uniform, cu toate valențele intelectuale, etice și chiar ca nivel de experiență. Ar fi un cîștig deosebit de mare pentru activitatea Organizației pionierilor tocmai cunoașterea și punerea în valoare a experienței pozitive care s-a acumulat în diverse unități și detașamente.

Determinarea unei atitudini de cercetare față de propria activitate în rîndul cadrelor didactice presupune — cum s-a exprimat în cuvîntul său tov. prof. univ. doctor docent *Vasile Pavelcu* — „o cunoaștere a metodologiei de cercetare... pași însemnați de la empiric la știință. Punerea problemelor nu înseamnă și rezolvarea lor și nici găsirea automată a mijloacelor necesare pentru aceasta. Tocmai de aceea este nevoie de un efort sporit, bine orientat și plin de abnegație pentru orientarea și stimularea muncii de cercetare pe probleme aplicative, cu o finalizare eficientă". Aceasta înseamnă, — cum a arătat în ședința comisiei metodice tovarășa lector doctor *Ana Tucicov-Bogdan*, șefa sectorului de cercetare a problemelor educativ-pionierești din Institutul de științe pedagogice — „nu numai să atragem un număr mai mare de educatori competenți din diverse domenii de specialitate în munca de cercetare, dar și să stabilim criteriile științifice în recepționarea activităților pionierești semnificative și în evaluarea rezultatelor obținute în munca educativă pionierească. Pe baza unei cît mai ample cunoașteri a legilor procesului educativ desfășurat în cadrul Organizației pionierilor se va ajunge la o mai largă conștientizare a acțiunilor organizate și desfășurate de comandanți".

Pentru crearea unei atmosfere de emulație în legătură cu problemele teoretice și practice ale activității pionierești, tov. lector univ. *Virgil Radulian*, prorector al Institutului pedagogic de 3 ani din Bacău, a propus — în cadrul discuțiilor care au avut loc în ședința comisiei metodice — crearea unor nuclee de investigație pe plan local, a căror activitate să fie coroborată cu cea a comisiilor metodice care funcționează în cadrul consiliilor pionierești regionale și raionale, precum și cu cea a catedrelor de pedagogie și psihologie din universități și din institutele pedagogice de trei ani. O asemenea acțiune ar avea un efect stimulator, dacă rezultatele muncii de cercetare își vor găsi valorificarea corespunzătoare și prin organizarea unei prime sesiuni științifice pe probleme pionierești. De asemenea, în viitor se simte nevoia organizării mai multor dezbateri în cadrul unor schimburi de experiență, iar în presa pedagogică să se acorde un spațiu lărgit atît pentru popularizarea experienței înaintate din organizațiile pionierești, cît și cercetărilor speciale ce se întreprind în scopul ridicării eficienței muncii practice. Acest lucru este necesar, deoarece,

în realitate, nu există numai un punct de vedere al cercetătorilor, ci și unul al comandanților de unități și detașamente care muncesc nemijlocit cu pionierii. Coincidența acestor puncte de vedere nu se realizează de la sine și nici pe cale administrativă, ci prin schimburi autentice de experiență și prin experimentări proprii. În această privință, lucrările plenarei au subliniat faptul că învățătorii și profesorii comandanți de pionieri nu trebuie să aștepte pasivi introducerea „de sus" a unor forme noi de muncă. Dimpotrivă, preluarea critică și experimentarea în limitele muncii practice depuse reprezintă o fază obligatorie în ridicarea eficienței muncii pionierești. Aceasta, deoarece colectivul de pionieri este un colectiv complex, dinamic, format din elevi ce vin din medii sociale diferite și, deci, cu influențe diferite, mai ales în sfera educației morale. La rîndul lor, comandanții, învățătorii și profesorii școlii, formează un colectiv cu un anumit specific în privința priceperilor și deprinderilor didactice și educative. De aceea, o metodă de educație, un procedeu, o indicație, oricît de valoroase ar fi ele, nu pot fi considerate ca atare fără contactul cu munca vie.

Problemele muncii de cercetare apar astfel nu numai de sus în jos, ci și în perspectivă inversă, de jos în sus. Necesitatea acestei viziuni se leagă și de faptul că în disciplinele pedagogice practica este de multe ori mai avansată decît teoria, numărul, ierarhia și ponderea problemelor ridicate de viață depășesc uneori ceea ce ne putem imagina pur teoretic, de unde și pericolul formalismului, tot așa de dăunător în munca practică ca și empirismul lipsit de perspectivă. Mai trebuie avut în vedere și un alt factor. Munca științifică nu se desfășoară în abstract, ci în condiții social-istorice concrete. De aceea, nu realitatea trebuie modelată după criterii științifice, abstracte, ci invers, teoria științifică trebuie utilizată potrivit specificului viu al momentului respectiv, ca un instrument de rezolvare a sarcinilor ce se impun.

Diferența de unghi de vedere arătată mai sus este de natură să aibă consecințe asupra înțelesului noțiunii de fundamentare științifică a muncii pionierești. Modul de desfășurare a cercetărilor parcurge în acest caz aproximativ următoarele etape: selectarea din viață a problemelor de cercetat, ipoteze privind posibilitatea unor soluții superioare, experimentarea lor, introducerea treptată în practică a rezultatelor obținute.

Din întreaga desfășurare a lucrărilor plenarei Consiliului Național al Organizației Pionierilor s-a evidențiat o concepție optimistă în legătură cu perspectivele activității de cercetare a muncii pionierești și de valorificare în practica instructiv-educativă a rezultatelor ei. După cum sublinia tov. conf. univ. *Traian Pop*, președintele Consiliului Național al Organizației Pionierilor, „Reorganizarea mișcării pionierești în lumina plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966, îndrumările date de conducerea partidului și indicațiile prețioase cuprinse în cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., la Conferința de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor, oferă privilegiul de a ne cunoaște cu precizie obiectivele pe care trebuie să le îndeplinim. Problema care se pune este de a ști cum să facem, cum să lucrăm în continuare pentru a realiza la cel mai înalt nivel sarcinile încredințate de partid în legătură cu perfecționarea activității pionierești".

Desigur, elaborarea unor lucrări fundamentale, bazate pe o informație largă și pe un instrumentar de cercetare variat este, neîndoielnic, un proces mai de durată. Pentru a răspunde nevoilor imediate pe care practica muncii educative le pune în fața comandanților,

eforturile vor fi îndreptate spre elaborarea în continuare a unor îndrumări metodice pe problemele de bază ale muncii, spre organizarea schimburilor de experiență și dezbaterea „pe viu" a unor activități pionierești, spre elaborarea unor articole, studii și lucrări parțiale. Va fi ușurat în acest fel însuși procesul de elaborare a unor lucrări cuprinzătoare, care să trateze în profunzime legitatea procesului educativ desfășurat în cadrul Organizației pionierilor, notele sale specifice și relația reciprocă cu alte fenomene pedagogice, multitudinea de căi și mijloace, componentele sistemului metodic al acestei activități.

VASILE V. POPESCU,
NICOLAE RADU

O lucrare monografică despre George Barițiu *

Activității și operei atît de bogate și de complexe a unuia dintre marii oameni de cultură și militanți politici români din secolul trecut, George Barițiu (1812—1893), i s-au consacrat de-a lungul timpului numeroase articole, studii și lucrări.

Lucrarea profesorului dr. V. Netea, — o lucrare amplă, de cuprindere sintetică a întregii vieți și opere a lui G. Barițiu — este, în același timp, o prezentare analitică, în adîncime, a acestei personalități integrate în viața economică, politică și culturală a Transilvaniei din această perioadă.

Autorul a realizat o monografie istorică, critică, prima de acest fel despre Barițiu, extrem de utilă atît cercetătorilor, specialiști în diferite domenii, cît și unui cerc mult mai larg de cititori interesați în cunoașterea trecutului nostru cultural. Alcătuită după un criteriu cronologic, această monografie nu cuprinde însă o simplă raportare a lucrărilor și ideilor lui Barițiu la etapele vieții sale pre și post-pașoptiste, ci o sintetizare și o sistematizare a imensului material documentar, faptic, subliniindu-se caracterul progresist al acțiunilor și realizărilor lui, în limitele impuse de condițiile obiective social-istorice. De asemenea, evidențiind de-a lungul întregii cărți munca asiduă, lupta de adevărat patriot a lui Barițiu pentru ridicarea românilor transilvăneni la un nivel de viață material și cultural mai bun, munca desfășurată, în cele mai diverse direcții (ca profesor la Blaj și Brașov, ca organizator al școlii din Cetate și inițiator al liceului românesc brașovean, ca animator al vieții artistice și culturale, ca scriitor, istoric, economist, om politic și mai ales ca ziarist), autorul îi înfățișează toate aceste aspecte din activitatea sa, fără a omite însă și unele amănunte semnificative din viață, unele evenimente care au influențat formarea omului Barițiu.

Astfel, în primul capitol intitulat *Începuturile*, cititorul ia cunoștință despre formația sa spirituală (în școala maghiară unitariană din Trăscău-Remetea, în gimnaziul catolic din Blaj și în liceul romano-catolic al piariștilor din Cluj), scoțîndu-se în relief cîteva evenimente din tinerețe care au exercitat o influență determinantă pentru activitatea și ideile sale de mai tîrziu. Printre acestea, se remarcă influența cărții lui Petru Maior *Istoria pentru începutul românilor în Dacia*, care l-a îndemnat să studieze limba și istoria poporului român, iar autorul acestei cărți, ilustru reprezentant al școlii ardelene, a devenit „Idolul vieții lui Barițiu", așa cum a fost pentru o întreagă generație de intelectuali români. Evenimentul cel mai important din tinerețea

---

* Vasile Netea, *George Barițiu. Viața și activitatea sa*, Editura științifică, București, 1966.

lui Bariţiu, hotărîtor pentru orientarea sa culturală şi naţională, a fost, după cum menţionează autorul monografiei, primul contact cu viaţa culturală şi economică din Braşov şi, mai ales, întîia călătorie în Ţara Românească (din anul 1836), cînd el şi Cipariu au luat contact cu o serie de intelectuali progresişti şi principali exponenţi ai mişcării politice, literare şi artistice de aici. Prezentarea acestui eveniment e cuprinsă de autor în capitolul II, intitulat *În largul vieţii româneşti*, deşi ca proporţie (circa 7 pagini) şi ca legătură de idei acesta putea să figureze doar ca un subcapitol cu care s-ar fi încheiat capitolul precedent.

Am subliniat, îndeosebi pînă acum, importanţa primelor două capitole ale acestei monografii, deoarece în această etapă a vieţii lui Bariţiu se pun bazele activităţii sale didactice şi de organizator de şcoală ; din influenţele exercitate acum asupra lui îşi trag izvoarele ideile sale pedagogice expuse în articolele şi lucrările apărute în prima jumătate a secolului trecut. Acestor probleme de ordin pedagogic, desprinse din activitatea şi opera lui Bariţiu, li s-a închinat un întreg capitol (capitolul III — *Profesor la Braşov*), iar analizei şi expunerii sumare a principalelor idei pedagogice ale acestuia un subcapitol intitulat *Ideologia pedagogică a lui George Bariţiu*. De altfel, numeroase probleme de ordin instructiv-educativ dezbătute de G. Bariţiu sînt prezentate de autor şi în celelalte capitole ale cărţii, dar cu precădere în primele 6 capitole cuprinzînd activitatea lui Bariţiu pînă în 1850. În a doua parte a cărţii (capitolele VII—X), închinată activităţii lui George Bariţiu începînd cu anul 1850 şi pînă la moarte (1893), asemenea probleme sînt abordate îndeosebi în subcapitolul privind contribuţia lui Bariţiu la înfiinţarea şi activitatea *Asociaţiunii Transilvane pentru literatura română şi cultura poporului român* al cărei secretar a fost timp de peste trei decenii şi care, sub îndrumarea lui şi a altor oameni de cultură ai epocii, a devenit un adevărat instrument pentru instruirea şi educarea unor cercuri cît mai largi, prin studiul limbii şi istoriei naţionale, al ştiinţei şi artei.

O privire de ansamblu asupra problematicii abordate de G. Bariţiu în întreaga sa activitate, şi îndeosebi în publicistica sa, ne duce la concluzia că, într-o primă etapă (pînă la 1850), predomină problemele de ordin cultural, instructiv-educativ, pentru ca apoi, în etapa a doua, să devină precumpănitoare problemele de ordin social, politic, economic, ea încheindu-se cu problemele de ordin istoric, concretizate în lucrarea istorică *Părţi alese din istoria Transilvaniei pre două sute de ani din urmă*, alcătuită şi publicată în pragul sfîrşitului vieţii sale.

Dar problemele de educaţie, învăţămînt şi cultură, se întrepătrund, ele apar, cum este şi firesc, de-a lungul întregii cărţi, deoarece în concepţia lui Bariţiu cultură înseamnă luminare, iar idealul pentru a cărui realizare practică a luptat întreaga viaţă a fost luminarea poporului român din Transilvania. Acest fapt se desprinde din *Dizertaţia despre şcoli*, din 1835, din *Cuvîntarea scolasticească la examenul de vară în şcoala românească din Braşov-Cetate*, din 1837, precum şi din celelalte articole şi lucrări elaborate în restul vieţii. Acţiunea lui de luminare a tuturor „plaselor" societăţii, adică a tuturor păturilor poporului, prin şcoală, prin presă, prin literatură, prin teatru, reiese cu claritate din majoritatea articolelor pe care le-a publicat în „Gazeta de Transilvania" şi în „Foaia pentru minte, inimă şi literatură" (1838), precum şi în revistele înfiinţate de el mai tîrziu : „Transilvania", foaia „Astrei" (1868), şi „Observatoriul" (1878). Aşadar, instrucţia şi educaţia poporului fiind, în concepţia lui Bariţiu, cea dintîi misiune a patrioţilor şi a intelectualilor, unor asemenea probleme el le-a acordat rolul

precumpănitor și de aceea și autorul lucrării de față a rezervat spațiul corespunzător cuvenit activității lui Barițiu pe linia iluministă în perioada pre-pașoptistă a vieții sale. De aici, din poziția sa de iluminist, se desprind ideile cele mai avansate pe planul educației și învățămîntului, dar și limitele concepției sale, care își au izvorul în poziția sa social-politică.

Autorul monografiei de față subliniază faptul că Barițiu este cunoscut mai ales ca ziarist, el însuși considerîndu-se „în primul rînd ziarist, ziarist economic, social și politic al burgheziei române din Transilvania... ziaristica militantă fiind adevărata sa vocație" (p. 147). Dar, în mod just, chiar în încheierea lucrării, profesorul Netea arată că, prin scrierile sale, Barițiu „n-a căutat să delecteze, ci să instruiască, să lumineze, să convingă, să formeze idei și să determine acțiuni" (p. 328). Tocmai de aceea, și în acest sens larg, trebuie să-l considerăm pe Barițiu pedagog. De aceea, credem că nu întîmplător autorul, enumerînd domeniile de activitate ale lui G. Barițiu, situează pe un prim plan opera sa didactică și pedagogică, alături de cea ziaristică (p. 329).

Dar G. Barițiu este pedagog și datorită ideilor sale pedagogice valoroase și noi pentru acea epocă. Continuînd tradiția progresistă a pedagogiei clasice, el a fost influențat de ideile marilor pedagogi clasici: John Locke, J. J. Rousseau, Pestalozzi, cît și de curentele pedagogice din acel timp: umanist, pietist și filantropinist. Autorul trece cu oarecare ușurință peste prezentarea acestor influențe ale pedagogiei din trecut și din acel timp asupra concepției sale pedagogice. Trebuie subliniată prezența în lucrările cu conținut pedagogic ale lui Barițiu a unor idei de bază din doctrina lui Basedow, reprezentant al curentului filantropinist, cu răspîndire mai largă printre pedagogii transilvăneni (critica și lupta împotriva memorării mecanice, învățămînt intuitiv-atractiv, importanța învățării limbii materne etc.). De asemenea, trebuia subliniată influența pedagogului A. H. Niemeyer, reprezentant al curentului eclectic și a cărui operă pedagogică *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796), apărută în nenumărate ediții pînă în 1827, a fost cunoscută, folosită și prelucrată și de pedagogii noștri din secolul trecut, S. Bărnuțiu prelucrînd și adaptînd idei din această lucrare în *Pedagogia* sa. Autorul arată, în capitolul închinat ideilor pedagogice ale lui Barițiu, că în linii generale concepția pedagogică a acestuia este „un reflex al ideologiei sale iluministe" (p. 69), scopul său fiind „transformarea școlii — pe bază raționalistă — într-o puternică armă de afirmare și emancipare socială și națională" (p. 69). Sîntem de acord cu această interpretare a autorului, considerîndu-l pe G. Barițiu, alături de alți pedagogi din acel timp (de exemplu: S. Bărnuțiu, M. Kogălniceanu), ca făcînd parte din mișcarea pedagogică progresistă luminist-pașoptistă. Totuși, nu credem că putem vorbi despre „ideologia pedagogică" a lui Barițiu (așa intitulează autorul acest capitol), aceasta presupunînd un sistem de idei pedagogice propriu, un sistem închegat, unitar; or, la Barițiu întîlnim importante idei pedagogice, dar el este un eclectic. Barițiu a ales din propria sa experiență didactică, din cunoașterea teoriilor pedagogice, tot ceea ce putea servi în mod practic, direct și imediat, la realizarea idealului său: luminarea poporului român din Transilvania, printr-o mai bună educație și instrucție decît cea oferită de școala timpului. De altfel, în cadrul aceluiași capitol, autorul vorbește fie despre „concepția pedagogică" (p. 69), fie despre „ideile pedagogice" (p. 70), fie despre „ideologia pedagogică" a acestuia „probabil luate în accepțiunea de „idei pedagogice".

În problema scopului educației preconizat de Bariţiu, autorul arată că scopul principal al educației este „punerea fiecărui om la locul potrivit" (p. 71). Nu credem că acesta este scopul principal, ci, așa cum reiese de altfel din alte paragrafe la aceeași pagină, formarea omului înzestrat cu cît mai multe cunoștințe utile, în stare să cugete bine, să se păzească de greșeli și prejudecăți și să fie „virtuos".

Credem că ar fi trebuit subliniată mai amplu în acest capitol problema învățămîntului în limba română și a studierii sistematice a limbii române, problemă dominantă în toată opera lui Bariţiu — caracteristică de altfel tuturor intelectualilor români înaintați în această epocă. Dreptul la predarea în limba maternă este considerat de Bariţiu ca un drept natural, iar învățămîntul elementar în limba maternă drept o revendicare de seamă a românilor în lupta pentru drepturi politice (aceasta rezultă mai ales din articolele dinaintea anului 1848). De altfel, adept al teoriei dreptului natural, în pedagogie el va susține dreptul tuturor la învățătură, deoarece acesta este un drept de la natură.

Dată fiind importanța ideilor pedagogice cuprinse în *Cuvîntarea scolastică*, s-ar fi impus o prezentare mai amplă și analitică a acestora. Tot în cadrul acestui capitol s-au strecurat unele greșeli de tipar, care ar trebui remediate într-o erată sau într-o viitoare ediție a lucrării (îndeosebi semnalăm necesitatea transcrierii corecte a numelui lui I. H. Pestalozzi, a titlului exact al lucrării lui Niemeyer, a numelui corect al autorilor Preparandiei din Arad, toate acestea numai la p. 69 !).

Autorul acestei monografii nu și-a propus, desigur, o tratare mai amplă a problemelor pedagogice ce se desprind din vasta operă a lui Bariţiu. Cu toate acestea, realizînd o lucrare bazată pe o documentare amplă, mergînd la izvoare diverse : opera sa ziaristică, istorică, literară, corespondența publicată și inedită dintre el și contemporani, însemnări ale contemporanilor, periodicele vremii, cît și întreaga istoriografie română asupra lui G. Bariţiu, pune și la îndemîna cercetătorului din domeniul istoriei învățămîntului și pedagogiei românești o lucrare cu prețioase și interesante informații asupra activității didactice și ideilor pedagogice ale acestuia.

Dar aceasta nu dispensează, ci obligă pe cercetătorii din acest domeniu să se preocupe de studierea temeinică a vieții și operei lui Bariţiu, în vederea realizării unei monografii pedagogice cel puțin de amploarea și valoarea monografiei istorice pe care a scris-o profesorul V. Netea.

MIOARA CIMPOIEȘ

Bazele ciberneticii *

Poate că nici o altă știință nu a cunoscut un succes atît de răsunător ca cel al ciberneticii, care astăzi a devenit indispensabilă atît pentru cercetătorul de înaltă calificare, cît și pentru oricine dorește să fie la curent cu marile idei ale științei contemporane.

Acum 19 ani a apărut cartea *Cibernetica* a matematicianului Norbert Wiener, profesor la Institutul tehnologic din Massachusetts, carte care poate fi considerată ca act de naștere a acestei științe.

* Lew Pawlowitsch Teplov, *Grundriss der Kybernetik (Bazele ciberneticii)*, Berlin, Volk und Wissen, 1966.

De la început, cibernetica a stîrnit controverse puternice, fiind considerată de unii drept o pseudoștiință, iar de alții drept o știință a științelor, care poate explica totul. După două decenii, controversele s-au liniștit și astăzi este unanim recunoscut că cibernetica a intrat în patrimoniul științei, fiind indispensabilă atît pentru înțelegerea, cît și pentru dirijarea unei game variate de fenomene tehnice, biologice, de economie concretă etc.

Există astăzi o tendință puternică de a aplica cibernetica și în științele umane, respectiv în pedagogie, din punct de vedere cibernetic procesul de educare fiind tot un proces de transmitere a informației. Este drept că acest proces este complex, fiind caracterizat printr-un sistem de control al transmiterii informației de la cadrul de predare la elev, respectiv la student.

Deoarece Norbert Wiener era matematician, de la început cibernetica s-a caracterizat printr-o puternică matematizare. Dar, datorită eforturilor a numeroși specialiști, ideile de bază ale ciberneticii au fost expuse ulterior într-o formă accesibilă și celor care nu sînt familiarizați cu instrumentul matematic.

De curînd (1966), în Editura „Volk und Wissen" din Berlin a apărut, în traducere germană, cartea *Bazele ciberneticii*, de autorul sovietic L. P. Teplov. Expunerea nu este de loc matematizată, ideile de bază sînt redate cu corectitudine, iar unele completări aduse ediției germane fac ca cititorul să poată urmări unele chestiuni de logică matematică, cît și unele considerente filozofice legate de dezvoltarea recentă a ciberneticii.

Lucrarea începe prin a arăta care este locul ciberneticii între științele contemporane. Se explică, de asemenea, originea cuvîntului cibernetică, se precizează că pentru cibernetică este caracteristică studierea fenomenelor independent de natura lor, urmărindu-se circulația semnalelor în diferite sisteme.

Pentru cibernetică se propune următoarea definiție :

Cibernetica este știința care, cu ajutorul matematicii și al experimentului, studiază — în natură și în tehnică — conducerea automată (automatismul) și realizarea scopurilor. Această definiție este apropiată de definiția acceptată astăzi de majoritatea ciberneticienilor, conform căreia cibernetica este știința despre conducere — prin conducere înțelegîndu-se utilizarea tuturor mijloacelor disponibile, în vederea realizării unui anumit scop.

După aceste considerații generale, autorul expune cîteva din noțiunile de bază ale calculului probabilităților, arătînd cum știința a ajuns la noțiunea de entropie. Ideile de bază ale calculului probabilităților sînt expuse fără a se arăta însă în fond ce este o probabilitate, tocmai pentru că se evită întrebuințarea vreunei formule.

Mai departe, se trece la problema reglajului, arătîndu-se ce este un semnal și un automat. Acest capitol este mai dezvoltat, dîndu-se exemple și de „animale electronice", adică de modele de laborator care imită anumite comportări elementare ale ființelor vii. În continuare, se clarifică noțiunea de automat complet programat, trecîndu-se după aceea la problema reacției (legătură inversă, feed-bock). Se dau exemple de sisteme automate cu reacție, de criteriile după care funcționează diferite sisteme de reglare, de influența zgomotului asupra sistemelor de reglare automată. Autorul se ocupă apoi de informație, una din noțiunile de bază ale ciberneticii. Se arată că informația nu trebuie confundată nici cu substanța și nici cu energia, fără a putea fi transmisă însă fără ajutorul acestora, care reprezintă suportul informației.

În legătură cu informația, se arată posibilitatea de transcriere a mesajelor cu ajutorul a diferite alfabete, insistîndu-se, în special, asupra alfabetului care are numai două semne : 0 și 1. Se arată, cu ajutorul a cîtorva exemple clare, cum imaginile pot fi redate și ele prin astfel de șiruri, formate numai cu semnele 0 și 1. Se dau, de asemenea, noțiuni asupra cuantificării, interpolării și extrapolării semnalelor noțiunii de bază privind teoria comunicației.

În legătură cu aceste probleme ale codării, autorul se ocupă și de mașina Turing — imaginată de matematicianul englez Turing — ca și de codurile genetice și în general de codurile chimice.

Trecînd la alte probleme, se arată cum poate fi explicată comportarea animalelor cu ajutorul schemelor cibernetice. În capitolul 9 se examinează raporturile dintre cibernetică și psihologie, ca și dintre cibernetică și fiziologie, dîndu-se cu această ocazie cîteva exemple de modul în care funcționează unele sisteme biologice simple, cum ar fi neuronul sau mușchiul.

Un capitol special este rezervat modelelor. Cu această ocazie se studiază și logica matematică.

Dacă la ediția germană s-au introdus noțiuni cu privire la algebra logicii și la schemele cu contacte și relee, respectiv la modelarea cu ajutorul schemelor electrice a relațiilor de algebra logicii, pare nejustificată omiterea acestor completări în partea relativă la calculul probabilităților. Aceasta deoarece, totuși, noțiunile de bază ale teoriei informației, cu multiplele lor aplicații în psihologie, biologie, pedagogie, nu pot fi înțelese corect fără a avea clare noțiunile de probabilitate și de entropie, noțiuni care nu pot fi definitive corect decît recurgînd la un anumit formalism matematic, cu nimic mai dezvoltat decît cel care apare la partea referitoare la algebra logicii.

Revenind la lucrarea lui L. Teplov, vom observa că în ea sînt prezente și unele idei privind transformarea semnalelor, ca și unele probleme privind codurile, transmiterea la distanță a mesajelor. În legătură cu aceasta se dau și unele informații cu privire la tuburi electronice, elemente semiconductoare amplificatoare, analiza imaginilor, tuburi catodice etc. — chestiuni care, fără a face parte propriu-zis din cibernetică, sînt însă astăzi atît de prezente în toate dispozitivele cibernetice.

Un capitol special este rezervat mașinilor care prelucrează date. După cîteva exemple intuitive, se arată construcția mașinilor mecanice de adunat și multiplicat, principiile de funcționare a mașinilor cu cartele perforate. În legătură cu aceasta se dau unele noțiuni referitoare la teoria jocurilor.

Un alt capitol este rezervat mașinilor matematice actuale, respectiv calculatoarelor digitale, dîndu-se atît schema generală a unei astfel de mașini, cît și principii de realizare a unor elemente a'e acestor instalații.

Mașinile stochastice intervin și ele în lucrare. Se arată astfel că există mașini deterministe, care, plecînd de la anumite date inițiale, cunoscute cu precizie, pe baza unui program ajung la rezultate de asemenea precise. Spre deosebire de aceste mașini, există altele, denumite stochastice, în funcționarea cărora intervin elemente aleatorii. La aceste mașini rezultatele finale nu pot fi cunoscute cu precizie, ca în cazul mașinilor deterministe, ci pot fi cunoscute numai în medie statistică. Autorul arată că și creierul are o funcționare care — cel puțin în parte — este comparabilă cu aceea a unei mașini stochastice.

În legătură cu aceasta se arată tezele psihologului francez Cossa privind „liberul arbitru" al omului, pe care, după părerea sa, mașina nu-l va putea avea niciodată, neputînd depăși „predestina-

rea" ei, decisă „ab initio" de constructorul ei. Teplov specifică că, la fel ca în cazul celor mai multe probleme ridicate în legătură cu cibernetica, sîntem în fața unei false probleme, legate de cuvinte. Ce înseamnă oare „liberul arbitru" decît jocul unei agitații *statistice* din rețeaua nervoasă? În concluzie, în actuala concepție cibernetică, creierul este sediul în care funcționează dispozitivul cibernetic responsabil de activitatea intelectuală a omului, iar această mașină funcționează ca un automat în parte stochastic.

Cîteva dintre problemele de bază ale automatelor autonome, care s-ar putea să aibă un rol în viitoarele zboruri spațiale fac obiectul unui alt capitol.

În ultima parte a lucrării sînt abordate unele probleme filozofice privind raportul între cibernetică și om. Întîmplarea intervine și în creația artistică, evident, alături de algoritmi precișI.

L. Teplov arată că această problemă merită să fie discutată în special de filozofii marxiști, deoarece au existat unii care, în mod greșit, au condamnat cibernetica. Or, evoluția ulterioară a științei a arătat cît de greșită a fost această atitudine, care în mod artificial căuta să descopere limitări în posibilitățile cibernetici, apărînd în mod greșit un absolutism al creierului uman.

Teplov arată că morala și responsabilitatea în fața legii sînt rezultatele sociale care servesc organizării colectivităților umane. Cînd însă vom construi într-o zi automate care vor avea posibilitatea să ia decizii proprii, ne vom interesa și de posibilitatea de a răsplăti sau pedepsi aceste mașini (p. 408). Dar, afirmă în continuare autorul, pentru lumea automatelor, a animalelor și a oamenilor sînt valabile legități calitativ diferite, care nu sînt reductibile unele la altele.

Făcînd o apreciere de ansamblu asupra lucrării lui L. Teplov, remarcăm faptul că este într-adevăr completă, și accesibilă oricărui cititor — chiar lipsit de orice cultură matematică — permițîndu-i o înțelegere a principiilor de bază ale ciberneticii.

Faptul că această lucrare a apărut în Biblioteca școlară de matematică ne arată, pe de o parte, că în R.D.G. există o astfel de bibliotecă și, în al doilea rînd, că se urmărește ca la îndemîna elevilor să existe lucrări care să le prezinte în mod accesibil dificilele probleme ale științei contemporane.

În literatura noastră de specialitate, astfel de lucrări au apărut în Editura tineretului și în Editura științifică, însă cu 5—6 ani în urmă, — ele fiind de mult epuizate. Ar fi poate cazul ca una dintre aceste lucrări să fie reeditată.

Prof. univ. *EDMOND NICOLAU*

Igiena școlară*

Creșterea noilor generații armonios dezvoltate trupește și sufletește ridică pretutindeni în lume, îndeosebi în țările socialiste, o serie de probleme legate de supravegherea stării de sănătate în perioada școlarității. Într-adevăr, eficiența activității instructiv-educative în școli nu e de conceput astăzi fără prezența și sfatul permanent al medicului igienist din instituțiile de învățămînt.

Pe linia acestei preocupări se înscrie și lucrarea *Igiena școlară* — opera colectivă a unor medici, pedagogi, psihologi, arhitecți și ingineri din Republica

* Gerhard Karlsdorf, Erwin und Hildegard Marcusson, Rudolf Neubert, *Schulhygiene (Igiena școlară)*, Volk und Wissen, Berlin, 1965.

Democrată Germană. Cartea se adresează în egală măsură cadrelor de specialitate — medicii și colaboratorii lor din aparatul sanitar școlar — ca și unor cercuri mai largi de cititori, cuprinzînd învățători și profesori, studenți doritori să îmbrățișeze cariera didactică, precum și altor categorii, cum ar fi membrii comitetelor de părinți din unitățile de învățămînt, a căror participare activă la aplicarea normelor de igienă școlară ar aduce nepreţuite foloase desfășurării întregului proces pedagogic.

În economia lucrării materialul elaborat este judicios prezentat, în așa fel încît să transmită cititorilor toate elementele prin care să se poată aprecia starea de sănătate a colectivităților școlare. Se insistă, îndeosebi, asupra dezvoltării morfo-funcționale a organismului, asupra dezvoltării psiho-motorii, asupra proceselor de adaptare, factorilor de mediu și acțiunii lor, asupra alimentației raționale, asupra igienei îmbrăcămintei — prea puțin cunoscute în detaliile ei. Un ultim capitol se ocupă de igiena profesiunii didactice. Evident că toate aspectele și elementele descrise se înlănțuie și se influențează reciproc, deoarece în concepția autorilor organismul apare ca un tot unitar și nu ca un ansamblu de organe și de funcții. Ca atare, diferite afecțiuni organice se reflectă în activitatea psihică, după cum felurite stări psihice au un efect nemijlocit asupra unor funcțiuni ale organismului.

Experiența autorilor concordă cu aceea obținută de medicina românească pe tărîmul igienei școlare, în sensul că starea de sănătate în mediul tinerețului studios reprezintă rezultatul acțiunii unor factori care țin atît de organism (ereditate, metabolism, activitate etc.), cît și de alți factori de mediu fizico-chimic, biologic și social, făcînd parte din mediul extern. În acțiunea lor asupra organismului, factorii intrinseci și extrinseci se interpătrund, încît este dificil de precizat ponderea fiecăruia în parte. Neîndoios însă că atît indicii staturo-ponderali, cît și ceilalți indicatori ai stării de sănătate din mediul școlar, cresc o dată cu îmbunătățirea nivelului de trai al populației, sferă în care intră și condițiile igienico-sanitare.

În cadrul concepției mai largi a medicinii preventive, o atenție serioasă e acordată poziției corpului în timpul lucrului și odihnei, deformațiilor coloanei și mersului, într-un cuvînt a ceea ce specialiștii numesc somatoscopia. Prelucrarea statistică a datelor referitoare la dezvoltarea fizică indică procentul copiilor cu dezvoltarea armonică sau disarmonică (de exemplu, devierele coloanei vertebrale, postura corporală deficitară sau foarte rea, piciorul plat etc.).

Referirile la influența factorilor ecologici — legați de mediu — ca și la igiena instituțiilor, nu oferă aspecte deosebite de semnalat față de lucrările similare apărute în țara noastră. Un interes susținut trezește însă tratarea dezvoltării funcțiilor neuro-psihomotorii la copii, reflectînd activitatea nervoasă superioară. Autorii pun accentul pe particularitățile anatomo - fiziologice ale organismului, care permit deosebirea tipurilor de reactivitate neuro-psihică. Pe drept cuvînt se invederează că nivelul de dezvoltare normală a sistemului nervos constituie numai un punct de plecare, o premisă a dezvoltării ulterioare a psihicului, a cărui evoluție favorabilă depinde de condițiile vieții școlarului, de educația primită de el în timp. Diagrama activității psihice a fiecărui școlar și tînăr trebuie urmărită, ca atare, pe parcursul dezvoltării lui, sub forma unei examinări dinamice, la date fixe și conform rezultatelor obținute de la grupul de vîrstă respectiv.

Dar cele mai interesante capitole ale cărții, prin problematica abordată, acuratețea științifică și stilul clar și concis sînt acelea care se referă la *Igiena procesului pedagogic* (cap. IV), *Instrucția și*

educația igienei în școală (cap. V) și la *Probleme de igienă la elevii cu dificultăți (sau deficiențe) de comportament* (cap. VI).

În special capitolul *Igiena procesului pedagogic* e strîns legat de capacitatea de adaptare a copiilor la mediul social și la regulile de conviețuire socială, în cadrul instituțiilor de învățămînt respective. Manifestările esențiale ale comportării reflectă, în intenția autorilor, însușirile de caracter și ale personalității copilului. De aceea, în fața unei comportări deficitare trebuie analizate — pe lîngă tipul de activitate nervoasă superioară — și acele condiții de mediu care ar putea determina apariția și creșterea frecvenței tulburărilor de adaptare. Este necesar să fie cercetat totodată și sistemul glandelor cu secreție internă. Astfel, spre a cita un singur exemplu, nu pentru noutatea lui, ci pentru capacitatea de a ilustra cele afirmate, se cunoaște că insuficiența tiroidiană se manifestă prin apatie, hipoemotivitate, reacții psihice și motorii încetinite, pe cînd hipertiroidismul prezintă dimpotrivă o hiperexcitabilitate, emotivitate crescîndă, reacții psihice și motorii rapide etc.

În vederea investigării capacității de adaptare, autorii lucrării folosesc procedeele utilizate de metodologia clasică a igienei școlare, aplicînd însă o deosebită rigoare și probitate științifică în cercetarea datelor obținute. Se studiază, așadar, capacitatea de concentrare a atenției asupra unor noțiuni și idei, ca și aceea de memorizare, de percepere și de gîndire; instabilitatea și agresivitatea, pe de o parte, timiditatea și introversiunea, pe de altă parte. Se subliniază faptul că interesul pentru învățătură este strîns legat de disciplină, de autocontrol, de perseverență în obținerea unor rezultate cît mai bune, după cum randamentul școlar slab e legat de lene, de absentarea nemotivată și nu arareori de minciună și de furt. Fără îndoială că interpretarea datelor cere o strînsă colaborare a medicului cu psihologul și cu cadrele didactice din instituția de învățămînt investigată.

Aspectele mai semnificative prin care colectivul de autori cercetează capacitatea de adaptare privesc atît problema alcătuirii programului de învățămînt — pe ani, cicluri — gradarea efortului de-a lungul anului de învățămînt, specific pentru fiecare clasă, cît și creșterea oboselii în anumite perioade, dificultățile de acomodare la programul școlar după fiecare vacanță, influența exercitată de anotimp — în general de factorii climatici etc. Toate acestea sînt analizate îndeaproape, pe baza unor observații efectuate pe grupuri de școlari de diferite vîrste. Astfel, alcătuirea orarului zilnic de învățămînt, precum și gradarea efortului solicitat școlarului constituie o preocupare importantă în cadrul igienei procesului pedagogic, dacă se ține seama de ziua respectivă a săptămînii, de orele de curs și așezarea lor pe criterii de dificultate, ca și de puterea de concentrare variabilă a atenției copiilor.

Respectarea ritmului biologic somn — stare de veghe atît de necesar școlarului, asigurarea unui număr minim de ore de somn noaptea, odihna (și nu somnul) de după-amiază, necesitatea unei variații în activitatea elevului și în concluzie organizarea unui program echilibrat de activitate fizică, psihică, odihnă, timp liber și divertisment (joacă) sînt pe larg tratate de către autori.

Cu ajutorul unor grafice și tabele sînt înfățișate în mod sugestiv: necesarul de somn la diferite vîrste; curba zilnică a capacității fiziologice; modificarea vitezei de reacție la elevii din clasa I, înainte și după efectuarea procesului de învățămînt, ca și în timpul orelor de învățămînt etc.; prelungirea timpului de reacție la elevii din clasele superioare în perioada zilei de învățămînt. Problema oboselii, a suprasolicitării elevului pe

categorii de vîrstă, prilejuiește interesante observații practice. De exemplu, autorii consideră, în urma studiilor efectuate prin observație, anchetă și experiment, că la copiii de 6 ani oboseala intervine după 15—20 minute, la cei de 12 ani după 40 minute de efort intelectual. Variația materiilor (alcătuirea programei, a orarului) poate influența pozitiv sau negativ fiziologia oboselii, întîrziind-o sau anticipînd-o, ca și facultatea de concentrare a atenției.

Tot prin prisma igienei procesului pedagogic sînt analizate și planificarea examenelor, perioada cea mai propice tinerii lor (care se apropie de condițiile noastre), succesiunea lor etc.

O atenție deosebită se acordă în cuprinsul lucrării defectelor de vorbire, cauzelor, împrejurărilor în care apar și se accentuează, ca și posibilităților de tratament, care sînt abordate pe larg. Pe aceeași linie de preocupări se înscriu și igiena cititului și scrisului, a defectelor de vedere, influența pe care o exercită asupra procesului de învățămînt lumina de seară și efectele generate de lumina artificială, nefiind neglijată nici culoarea tablei pe care scriu elevii și profesorul (autorii pledează împotriva folosirii tablei de culoare neagră și în favoarea unei culori verde închis). Desigur multe alte probleme legate de igiena procesului de învățămînt, ca și a timpului liber, sînt tratate cu competență, dar ele depășesc limitele unei recenzii.

Nu e lipsit de interes să subliniem în încheiere și referirile privind etica procesului de învățămînt, lucrarea prezentînd observații prețioase cu privire la relațiile ce trebuie statornicite între cadrele didactice și școlari, prin cunoașterea posibilităților fiecărui elev, a profilului său intelectual și psihologic, prin eliminarea oricăror metode reprobabile de jignire a susceptibilității ființei omenești în formare.

Țelul pe care și-l propune lucrarea — de a oferi o sinteză clară a educației igienice a copiilor și tinerilor din mediul școlar — e pe deplin atins. Autorii — și în aceasta constă valoarea cărții — nu se mulțumesc numai să proclame cerințe, ci arată felul în care știința trebuie să elaboreze normele de igienă corespunzătoare și să indice mijloacele și drumul cu ajutorul cărora aceste cerințe pot fi introduse repede și atotcuprinzător în practică.

Dr. MIRCEA PĂDURELEANU

Problema scrierii în Franța

Atît la noi, cît și în Franța și în alte țări, scrierea elevilor reprezintă o problemă care tinde să fie direcționată spre o rezolvare cît mai științifică. „Revue de l'higiène et de medicine scolaire et universitaire" nr. 2 din 1966 conține o amplă expunere asupra simpozionului ținut la Paris, organizat de Asociația franceză de igienă, medicină școlară și universitară, sub auspiciile Ministerului Educației Naționale, Ministerului de afaceri sociale, cu participarea unor medici școlari, pedagogi psihiatri, cadre didactice, educatoare din grădinițe de copii, reeducatori, psihologi etc., fapt ce demonstrează atît importanța acestei reuniuni, cît și oportunitatea problemei.

În linii generale, obiectul simpozionului a fost o dezbatere amplă a problemei scrierii elevilor de școală sub toate variatele ei aspecte, ca urmare a

constatărilor, pe baza cercetărilor făcute de specialiștii participanți, asupra copiilor care scriu urît (și care sînt într-un număr destul de mare) fie din cauza întîrzierilor școlare, fie a tulburărilor de adaptare. O expoziție cu lucrări, expuse într-o serie de panouri, a demonstrat realitatea de fapt și în același timp măsurile ce trebuie luate.

Președintele asociației organizatorice, Dr. Launay, a declarat că cei mai mulți elevi scriu urît pentru că nu au atins un grad suficient de dezvoltare psihomotrice și pentru că nu sînt bine îndrumați de la început. Soluția, aprobată de toți participanții, ar consta într-o organizare metodică, rațională, începînd cu grădinița de copii, unde trebuie să se facă copiilor de 6—7 ani o educație sistematică și progresivă a motricității. Ar trebui create chiar clase speciale pentru copiii neîndemînatici, în vederea unei bune pregătiri pentru clasa I elementară.

O atenție deosebită trebuie dată stîngacilor, azi insuficient dirijați sau complet neglijați. Este necesar ca și ei să posede o scriere mulțumitoare, printr-o preocupare mai atentă a profesorilor, căci sub pretextul stîngăciei nu trebuie să fie lipsiți de o perfecționare a scrierii.

Din discuție a reieșit rolul important pe care-l au în scriere *uneltele* sau *instrumentele* întrebuințate și *tipul de scriere* cel mai potrivit.

În ce privește *uneltele de scris*, participanții au fost de părere că ele trebuie să fie adaptate stadiului de dezvoltare psiho-motrice atins de copil. Cunoscînd acest stadiu, se suprimă cauzele eșecului și se previn dificultățile. Problema scrierii este înainte de toate o problemă de maturizare motrice a mîinii, cu condiția esențială ca instrumentul să se adapteze la o mînă educată. Cu vîrsta, mîna evoluează către maturitate, deci trebuie dat instrumentul corespunzător acestei evoluții, iar nu acela ce nu convine și care produce dificultăți de motricitate.

Creionul cu mina moale, care se mînuiește cu ușurință, lăsînd pe hîrtie o trăsătură groasă, vizibilă, este, pentru început, unealta ideală. Cerneala nu va fi întrebuințată decît atunci cînd gestul grafic a prins destulă precizie. În acest caz, penița trebuie să întrunească calități imperative, să alunece pe hîrtie ca și creionul, avînd vîrful întors sau tăiat. Stiloul cu penița lui specială este de recomandat, însă trebuie să fie ușor la condus și de bună calitate. Între creion și stilou, pixul (stiloul cu pastă) este instrumentul cel mai folositor, adaptat perfect începătorilor. În același timp, penița de oțel fină, cu vîrful ascuțit, trebuie eliminată definitiv din mîna copiilor, căci ea a fost cauza multor defecțiuni în scriere. Din cauza ei caietul este plin cu pete de cerneală, iar elevul trebuie să fie atent în permanență la trăsături complicate și să-și încordeze mușchii neîncetat ca să obțină trăsăturile subțiri și groase ale scrierii.

Numai un instrument potrivit puterilor fizice ale copilului va contribui la deprinderea unei scrieri mulțumitoare, cu posibilități de perfecționare, devenind cu timpul din ce în ce mai rapidă, păstrînd toate calitățile de lizibilitate, claritate, regularitate, și, în același timp, avînd caracter personal.

Scrierea pe care trebuie s-o deprindă elevii trebuie să fie simplă, formată din curbe, nu din unghiuri, inspirată de un model susceptibil de a fi ameliorat prin exerciții. Aceasta nu este alta decît *scrierea cursivă legată*, fără o înclinare impusă. Ea reprezintă forma perfectă a unității limbajului, caracterizat prin emisiunea de cuvinte și grupuri de cuvinte, iar nicidecum de litere spuse sau scrise separat, fără legătură între ele. Astfel, s-a condamnat scrierea *script*, care se predă în prezent în școala franceză și în alte țări, și care impune scrie-

rea separată a fiecărei litere, imitînd scrierea de tipar, cu o trăsătură discontinuă. Trăsăturile ei separate și lente, colțurate, nu o pot transforma nici în scrierea rapidă, nici nu poate deveni personală.

Scrierea cursivă, în care predomină curbele cu cele mai simple trăsături, fără adaosuri inutile și cu proporții regulate, realizată cu unealta de scris cea mai potrivită vîrstei, trebuie să fie scrierea începătorilor. Înclinarea ei spre dreapta, variind după personalitatea celui care scrie, este spontană și confirmă ipoteza unei tendințe naturale în acest sens. Scrierea verticală impusă de la început reprezintă un efort permanent de control din partea elevului, care — neputînd-o menține mult timp — cade într-o scriere înclinată la dreapta sau la stînga.

Medicii școlari au remarcat rolul pe care-l joacă în deprinderea scrierii mediul social, economic și social-cultural, ca și familia. O anchetă a stabilit că 22% din elevii clasei I prezintă tulburări de scriere. Acest procent se mărește în cartierele cu împrejurimi mai defavorabile.

Apoi, s-a arătat rolul educatorului (institutorului, profesorului) în formarea scrierii elevilor, accentuîndu-se necesitatea unei bune pregătiri a acestora în școala normală. S-a evidențiat necesitatea imperioasă ca viitorii educatori să fie stăpîni pe tipul de scriere cel mai convenabil, pentru a-l transmite elevilor, căci „nu trebuie ca școala să formeze mici scribi care nu știu să scrie".

Deci, un progres al acestui învățămînt nu se va realiza decît cu încetul, atît prin pregătirea educatorilor, cît și prin cercetarea și eliminarea tulburărilor de scriere pe care le prezintă copiii. Încă de la început, din grădinița de copii și din clasa I, se impune un depistaj, cît mai precis, printr-un examen atent al tuturor elevilor de către educatori, medici școlari, pedagogi etc., urmînd ca apoi să înceapă reeducarea lor pe bazele stabilite.

La finele reuniunii s-au emis următoarele deziderate pozitive:

a) Condamnarea peniței de oțel cu vîrful fin și ascuțit și eliminarea ei din primele clase.

b) Tipul de scriere adoptat de la început va fi scrierea cursivă legată, fără o înclinare precisă.

c) Începutul scrierii trebuie făcut în grădinițe de copii, prin exerciții potrivite. Copiii cu tulburări motrice să fie supuși unor metode speciale cît mai mult timp.

d) Un examen cît mai aprofundat al tuturor elevilor, inițiat de medicii școlari, se impune încă din grădinița de copii.

MARIN BICIULESCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Biblioteca Oraș Sibiu.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii și cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 12187

ANUL XVI • MAI • 1967 • Nr. 5

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3982

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

6

ANUL XVI

IUNIE, 1967

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVI • IUNIE • 1967 • Nr. 6

A990
97
- IUL. 2005
- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Inv. emerit MIHAI SANDU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

i 3982.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

FAN 2022

Revista de pedagogie

6

ANUL XVI 1967

IUNIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

Pag.

STUDII

Ștefan Bîrsănescu : Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei 3
Nicolae Apostolescu : Problemele de bază ale structurii pedagogiei ca știință 15
Maria Giurgea : Dinamica procesului de învățămînt în lumina raportului dintre cunoaștere și învățare 25

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Emilia Constantinescu, Marius Gall : Intrducerea noțiunii de vector la clasa a VI-a, la fizică 37
M. Bontaș, S. Günter, M. Canciu, P. Drăghici : Considerații asupra normării muncii elevilor din școlile profesionale 45
Dumitru Stoica : Dezvoltarea gîndirii aritmetice a școlarului de clasa I cu ajutorul rezolvării problemelor 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Octavian Ionescu : Prezența lui Titu Maiorescu în istoria școlii românești. 62
Romeo Poenaru : Contribuții la cunoașterea ideilor pedagogice ale profesorului Ilie Cristea 70
Mioara Cîmpoieș : Din presa pedagogică de altădată 77

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

E. Csögör, D. Farcaș, I. Nicola : Stilul obiectiv de notare 79
N. C. Enescu : Obiectivitatea aprecierii cunoștințelor elevilor la lucrările scrise 82
Trandafir Bălan : Criterii uniforme de notare a elevilor 85
Nicolae Moldovan : Îmbunătățirea sistemului de notare 89
Pavel Apostol : Poate fi predată logica matematică în liceu ? 92

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Dimitrie Todoran : Mișcarea contemporană a „Școlii moderne" din Franța . 98
V. Filipescu, D. Corodeanu : Dezbateri asupra proiectului lucrării „Fundamentele pedagogiei" 103
Ștefan Linul : Perfecționarea cadrelor de conducere din școlile agricole . 110
Elena Iordache : Consfătuire privind predarea cunoștințelor de aritmetică la copiii preșcolari 112

RECENZII

G. M. Teutsch : „Soziologie der pädagogischen Umwelt" — „Sociologia mediului pedagogic" (T. Popescu) 115
George F. Kneller : „Educational Anthropology : An Introduction" — „Antropologie și educație : O introducere" (Traian Herseni). 118

REVISTA REVISTELOR

Mircea Ștefan : Revistele regionale și tradițiile lor pedagogice . . . 123

VITRINA PEDAGOGICĂ

8873.

ОЧЕРКИ

Ш. Бырсэнеску, Тенденции в развитии педагогики и её проблематики * *Н. Апостолеску*, Основные вопросы структуры педагогики как науки * *М. Джурджа*. Динамика процесса образования в свете соотношения познания и научения * *Э. Константинеску, М. Гал*, Понятие о векторе в VI-ом классе (на уроках физики) * *М. Бонташ, С. Гюнтер, М. Канчу, П. Дрэгич*, О нормировании работы учащихся профессиональных школ * *Д. Стойка*, Развитие арифметического мышления первоклассников решением задач * *О. Ионеску*, Титу Майореску в истории румынской школы * *Р. Поенару*, Передовые педагогические идеи Илие Кристя * *М. Чимпоеш*, Из педагогической печати прошлого * *Е. Чогёр, Д. Фаркаш, И. Никола*, Объективный стиль в нотировании * *Н. К. Энеску*, Объективность оценки знаний учащихся по контрольным работам * *Т. Бэлан*, Одинаковые критерии нотирования учащихся * *Н. Молдован*, Усовершенствование системы нотирования * *П. Апостол*, Можно ли преподавать математическую логику в лицее? * *Д. Тодоран*, Современное движение школы во Франции * *В. Филипеску, Д. Кородяну*, Обсуждение проекта „Основ педагогики" * *Ш. Линул*, Усовершенствование руководящих кадров сельско-хозяйственных школ * *Е. Иордаке*, Совещание по вопросам преподавания арифметики дошкольникам * *Г. Х. Тойч*, „Soziologie der pädagogischen Umwelt" *(Т. Попеску)* * *Г. Ф. Кнеллер*, „Educational Anthropology : An Introduction" *(Т. Херсени)* * *М. Штефан*, Областные журналы и их педагогические традиции * Педагогическая витрина.

SOMMAIRE

Ştefan Bîrsănescu, Les tendances du développement de la pédagogie et de ses problémes. *Nicolae Apostolescu*, Les problèmes fondamentaux de la structure de la pédagogie en tant que science ✲ *Maria Giurgea*, La dynamique du processus d'enseignement au point de vue du rapport entre la connaissance et l'apprentissage ✲ *Emilia Constantinescu, Marius Gall*, Introduction de la notion de vecteur en VI-e dans la classe de physique ✲ *M. Bontaş, S. Gunter, M. Canciu, P. Drăghici*, Considérations sur la réglementation de la duree du travail des élèves dans les écoles professionnelles ✲ *Dumitru Stoica*, Le développement de la pensée arithmétique chez l'écolier de la I-ère classe primaire à l'aide des problèmes á résoudre ✲ *Octavian Ionescu*, La présence de Titu Maiorescu dans l'histoire de l'école roumaine ✲ *Romeo Poenaru*, Contributions à la connaissance des idées pédagogiques du professeur Ilie Cristea ✲ *Mioara Cimpoieş*, De la presse pégagogique d'autrefois ✲ *E. Csögor, D. Farcaş I. Nicola*, Le style objectif dans l'attribution des notes ✲ *N. C. Enescu*, L'objectivé de l'appreciation des connaissances des élèves aux épreuves écrites ✲ *Trandafir Bălan*, Critères uniformes dans l'appréciation des connaissances des élèves ✲ *Nicolae Moldovan*, L'amélioration du système de l'évaluation des connaissances des élèves par des notes ✲ *Pavel Apostol*, La logique mathématique peut-elle être enseignée au lycée ? ✲ Dimitrie Todoran, Le mouvement contemporain de l'école moderne en France ✲ *V. Filipescu, D. Corodeanu*, Débat sur le projet de l'ouvrage „Les fondements de la pédagogie" ✲ *Ştefan Linul*, Le perfectionnement des cadres exerçant une fonction de direction dans les écoles agricoles ✲ *Elena Iordache*, Réunion consacrée á l'enseignement des connaissances d'arithmétique aux enfants pré-scolaires ✲ G. *H. Teusch*, „Soziologie der Pädagogischen Umwelt" — „La sociologie du milieu pédagogique" *(T. Popescu)* ✲ *George F. Kneller*, „Educational Anthropology : An Introduction" — „Anthropologie et éducation : une introduction" *(Traian Herseni)* ✲ *Mircea Ştefan*, Les revues régionales et leurs traditions pédagogiques ✲ La vitrine pédagogique.

SUMMARY

Ştefan Bîrsănescu, Development Trends in Education and Its Problems ✲ *Nicolae Apostolescu*, Basic Structural Problems of the Science or Education ✲ *Maria Giurgea*, The Dynamics of Education in the Light of the Relationship Between Knowledge and Learning ✲ *Emilia Constantinescu, Marius Gall*, Teaching the Physical Notion of Vector in the Sixth Grade ✲ *M. Bontaş, S. Günter, M. Canciu, P. Drăghici*, On Standardizing Pupils Work in the Textile Vocational Schools ✲ *Dumitru Stoica*, Developing Mathematical Thinking in First Graders Through Problem Solving ✲ *Octavian Ionescu*, Titu Maiorescu, His Contribution to Romanian Education ✲ *Romeo Poenaru*, For a Better Understanding of Prof. Ilie Cristea's Views on Education ✲ *Mioara Cimpoieş*, From the History of the Educational Press ✲ *E. Csögör, D. Farcaş, I. Nicola*, The Objective Style in Marking ✲ *N. C. Enescu*, Objective Evaluation of Knowledge Achieved by Secondary School Pupils as Revealed in their Written Work ✲ *Trandafir Bălan*, Uniform Criteria of Marking ✲ *Nicolae Moldovan*, For A Better System of Marking ✲ *Pavel Apostol*, Can Mathematical Logic Be Taught in the Senior High School ? *Dimitrie Todoran*, The Modern School Movement in France ✲ *V. Filipescu, D. Corodeanu*, Suggested Theoretic and Methodological Fundamentals of Education ✲ *Stefan Linul*, For A Better Training of Personnel in Agricultural School ✲ *Elena Iordache*, Symposium on Teaching Notions of Arithmetic to Preschool Children ✲ *G. H .Teusch*, Soziologie der pädagogischen Umwelt (Sociology of the Educational Environment) *(T. Popescu)* ✲ *George F. Kneller*, Educational Anthropology : An Introduction *(Traian Herseni)* ✲ *Mircea Stefan*, Provincial Educational Journals and Their Traditions. ✲ Educational Showcase.

Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei

Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
Membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Timpul nostru probează, printre altele, o trăsătură evidentă și tipică : de dezvoltare imensă, uriașă, a științei și tehnicii. Sub impresia acestui fapt, omul se simte obligat să se întrebe : încotro merg ele și ce urmări pot avea aceste transformări asupra fizionomiei societății, culturii și civilizației ? Oare societatea contemporană începe o nouă civilizație și devine treptat o nouă umanitate, cum unii au și început s-o anunțe, făcînd prognoza că peste cîțiva ani noua umanitate cu un nou stil de viață va fi și realizată ? [1] Problema este deosebit de importantă, mai ales pentru unele categorii de oameni, cu deosebire pentru pedagogi, și ea merită să le rețină atenția. Ca o contribuție la dezlegarea acestei mari probleme se prezintă mai jos studiul de față. *Titlul* temei determină, el însuși, obiectul și diviziunea articolului. Înțelegem ca lucrarea să înceapă cu o primă parte — *Tendințele de dezvoltare a pedagogiei* — înglobînd diversitatea de direcții în cîteva tendințe principale de dezvoltare a științei educației, pentru a continua cu partea a doua, de prezentare cu precădere a problemelor pedagogice noi, impuse de cerințele societății noastre. Acestea urmează a fi prezentate în trei grupe : A. probleme de teoria educației, B. probleme de didactică și C. probleme de psihologie și sociologie pedagogică.

Motivațiunea studiului de față este una de ordin complex, teoretico-practic. Ca să faci fie educație, fie cercetare științifică de pedagogie, este absolut necesar să-ți dai bine seama de ceea ce este și de ceea ce pedagogia tinde să devină.

Fără astfel de studii persistă riscul de a persevera în rutină sau — ceea ce este și mai grav — de a opera cu probleme și teorii depășite de noile cerințe instructiv-educative ale societății contemporane.

---

[1] *Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle*, Paris, p. 25.

Structura acestui studiu reclamă şi ea o precizare. O astfel de lucrare s-ar fi putut face pe ţări sau pe pedagogi şi şcoli pedagogice, înfăţişînd astfel munca ştiinţifică a diferitelor cercuri de cercetători în pedagogie ; totuşi, oricît de interesant şi de atrăgător ar fi fost un astfel de punct de vedere, aici a prevalat alt punct de vedere : acela de a veni cu *o vedere de sinteză pe domenii şi probleme.*

★

I. Tendinţele de dezvoltare a pedagogiei

O mişcare pedagogică înseamnă punctul culminant pe care îl poate atinge activitatea pedagogică. Aşa a fost, de exemplu, cazul mişcării pedagogice haretiste din România, la începutul secolului al XX-lea.

O tendinţă pedagogică înseamnă o activitate pedagogică, plus o cerere pentru ceva, de exemplu tendinţa experimentală în pedagogie a însemnat cererea pentru introducerea experimentului în cercetarea pedagogică, spre a-i asigura acesteia un caracter ştiinţific indiscutabil.

Cunoscînd toate acestea şi cercetînd opere şi studii de specialitate — cărţi, reviste, ziare — apoi ascultînd conferinţe şi observînd viaţa, cu deosebire pe cea legată de şcoală, am deosebit mai multe tendinţe de dezvoltare a pedagogiei, de fapt mai multe cereri pentru dezvoltarea pedagogiei.

a) Cererea pentru *dezvoltarea amplă a unei pedagogii a ştiinţei*, de fapt a predării ştiinţelor. „Epoca noastră — scrie recent Yves Lagrée — este una în care se văd triumfînd ştiinţele şi tehnicile ; de unde obligaţia pentru contemporanii noştri de a avea bogate cunoştinţe ştiinţifice" [2].

În fond, o astfel de pedagogie ar fi o teorie a învăţării şi a dezvoltării prin învăţare — cum notează Skinner [3] — spre a asigura procesul de pregătire amplă a şcolarilor pentru revoluţia uriaşă a ştiinţei. Această pedagogie a ştiinţei nu mai reeditează decît în parte teoria educaţiei intelectuale ca principală educaţie a omului din pedagogia trecutului, şi reprezintă ceva cu mult mai complex. Ea vine cu o teză nouă despre educaţie, spunînd că aceasta nu este *un proces de informare şi formare*, aşa cum s-a susţinut şi cum unii o mai spun, ci unul de *învăţare şi dezvoltare* (prin învăţare).

Noua tendinţă de dezvoltare a pedagogiei a cunoscut un adevărat triumf în cadrul Congresului internaţional al psihologilor, ţinut la Moscova, în toamna lui 1966, promovînd punerea unui însemnat număr de probleme [4].

b) Cererea pentru o teorie a unei educaţii ample, ca pregătire a elevilor şi tinerilor *pentru civilizaţie, pentru viaţa nouă, bazată pe tehnică*. „Pînă în 1984 — scria Yves Lagrée — se va forma o umanitate nouă, compusă din indivizi specializaţi" [5].

---

[2] *Progrès et incertitudes*, p. 47—48.

[3] Ch. Skinner, *Educational Psychology*, New-York, 1966.

[4] S. S. Kostiuc, *Aspecte ale interacţiunii dintre învăţare şi dezvoltarea intelectuală*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1967 ; N. S. Talîzina, *Teoria formării pe etape a acţiunilor mintale şi problema dezvoltării gîndirii*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1967 ; S. A. Kostamm, *Învăţarea operaţiilor mintale de către copii aflaţi în stadiul de dezvoltare preoperaţional* (după J. Piaget) ; N. A. Mencinskaia, *Gîndirea în procesul învăţării*, din volumul *Studierea gîndirii în psihologia sovietică*, Moscova, 1966.

[5] *Progrès et incertitudes*, p. 23

„Între timp, este nevoie să ne însușim mereu tehnici noi, care, la rîndul lor, să transforme toate deprinderile noastre cele mai banale..." [6].

Noua cerere educativă reflectă uriașa dezvoltare a tehnicii, care în locul omului cu o pregătire simplă (de scris, citit și socotit), sau a omului cu o pregătire „clasică", ce forma pe om pentru carierele „liberale", cere o educație nouă, care pregătește pentru viața unei societăți bazate pe automatizare, mecanizare și industrie. În acest scop, a crescut nevoia unei pedagogii care să facă teoria educației pentru civilizația tehnică, stabilind, pe de o parte, normele pregătirii tinerilor pentru societatea bazată pe automatizare, iar pe de altă parte, dezvoltînd gîndirea inventivă, creatoare. Adînc convinși de disponibilitățile spiritului uman, cît și de rolul educației, unii fac prognoza că în circa un deceniu și jumătate se vor realiza aproape o treime de bunuri economice noi, necunoscute pînă azi [7].

c) O a treia tendință apare astăzi evidentă în pedagogia nouă: *tendința de a studia cu zel procesul de integrare a individului în grup sau de socializare.* Cu această se pun noi teme de pedagogie ca, de exemplu: studiul educației pentru cooperare, viața în colectiv și pentru tovarășie și prietenie. Această tendință este reflectarea unui alt și important aspect al noii societăți: al acelei particularități de a favoriza traiul și munca în colectiv și în blocuri și, prin aceasta, al nevoii de relații mult mai complexe și mai strînse între oameni. [8]

Din studiul literaturii de specialitate se desprind noi tendințe în pedagogia contemporană: d) *tendința de a se studia educația pentru libertate* (pentru libertatea interioară) [9]; e) *tendința de a se examina cu grijă pregătirea tinerilor și adulților pentru întrebuințarea rațională a timpului liber* [10]; f) și g) o vie *tendință pentru studiul educației civice profesionale* [11], al educației pentru viața de familie [12]; h) în fine, luîndu-se în considerație faptul evident că omul — dotat cu cunoștințe, dezvoltat sub raport mintal și înarmat cu cele mai bune tehnici și cu o bună instrucție — poate face tot așa de repede răul ca și binele, s-a ajuns la concluzia necesității unei educații în spirit umanist, a unei educații axiologice sau culturale [13]. Nu este vorba de umanismul Renașterii, de acel umanism care pleda într-adevăr pentru perfecționarea ființei umane, pentru formarea „unui om uman", dar izolat, ci de dezvoltarea unui umanism

---

[6] *Ibidem*, p. 9.

[7] R. Mazzetti, *Il processo edutivo nella società industriale*, Roma, 1965; Yves Lagrèe, *La technique et l'humain*, în *Progrès et incertitudes*, Paris, p. 36—66.

[8] În pedagogie, această direcție a apărut mai demult. Deja învățătura marxistă dezvolta ideea unei educații care să tindă la socializarea individului, la realizarea acelui „der vergesellschaftete Mensch"; a urmat apoi E. Durkheim, care, de pe alte poziții decît Marx, a ajuns la aceeași concluzie. Revine azi pedagogiei socialiste meritul de a fi dezvoltat teoria unei educații pentru socializarea individului. Dar azi, această tendință este prezentă parțial și în pedagogia țărilor capitaliste. Vezi G. Prévot, *Pèdagogie de la cooperation scolaire*, Paris, 1960; R Hubert, *Traitè de pèdagogie gènèrale*, Paris, 1963; R. Dori, *Cultura sociologica e società dell'infanzia*, „I problemi della pedagogia" nr. 2/1965.

[9] M. Bertin, *Educazione alla libertà*, „I problemi della pedagogia", nr. 1/1967.

[10] A. Campi, *Il tempo libero in Italia*, Milano, 1965.

[11] S. Helmut, *Zur Frage sinnvoller Freizeitgestaltung*, în Erziehung und Unterricht, Viena, 1964.

[12] Roger Gall, *L'orientation scolaire*, Paris, 1955; L. Antoine, *La psychopedagogie de l'orientation professionelle*, Paris, 1957; C. Cives, *L'educazione familiare*, „I problemi della pedagogia" nr. 1/1967; Leo I. Trese, *Genitori e figli*, Torino, 1964.

[13] M. Debesse, *Les ètapes de l'èducation*, Paris, 1961, p. 131—134.

de mase — umanismul socialist, în centrul căruia să stea tezele: respect pentru om, pentru omul muncitor, dispoziția de a-l ajuta și de a combate orice act de exploatare, de jignire și de umilire a acestuia și, în fine, hotărîrea de a lucra pentru ridicarea omului. Aici este vorba de o operă care presupune cultură, de o educație culturală, de o pedagogie a culturii.[14]

În concluzie, dacă se aruncă o privire retrospectivă asupra aspectelor de bază ale societății de azi, se poate conchide logic că, la o privire atentă și critică, în pedagogia actuală se desprind mai multe tendințe sau direcții și anume: *tendința spre o pedagogie a științei ca teorie a învățării și dezvoltării prin învățare, tendința spre o pedagogie a tehnicii ca teorie a pregătirii omului pentru civilizație, apoi tendința de dezvoltare a teoriei educației ca proces de socializare a individului*, de pregătire pentru libertate internă, pentru viața de cetățean și de profesionist și pentru viața de familie și, în fine, *tendința de a dezvolta o teorie a educației culturale, umaniste sau axiologice.*

Potrivit acestor date, pedagogia nu tinde să-și schimbe baza ei teoretică — bază care, pentru pedagogia noastră, rămîne tot cea materialist-dialectică — ci numai cîmpul de probleme și soluția lor, pentru a răspunde mai bine cerințelor societății contemporane.

Probleme noi de cercetare științifică în pedagogie

Tendințele din pedagogia contemporană n-au apărut singure, ci determinînd o adevărată efervescență de preocupări, scoțînd la lumină numeroase probleme. În frunte stau cele referitoare la educație, dar faptul este firesc, fiindcă, așa cum remarca recent și acad. A. Oțetea, în prezent educația este problema dominantă a epocii pentru pregătirea specialiștilor. La rînd vin apoi problemele de didactică, fiindcă educația se face în primul rînd prin învățămînt; în fine, acestora le urmează cele de psihologie și de sociologie pedagogică, a căror rezolvare este binevenită pentru o cunoaștere și o desfășurare justă a activității instructiv-educative. Le prezentăm succint mai jos:

A. **Probleme de teoria educației.** Numărul lor este mare, începînd cu problema naturii educației.

a) Cu problema naturii sau a esenței procesului educativ se pune și problema înlocuirii formulei mai vechi — că procesul pedagogic este un proces de informare și formare — cu o formulă nouă, după care acest proces este unul de învățare și de dezvoltare (a capacităților mintale) prin învățare. Punerea acestei probleme este legată de uriașa dezvoltare a științei și ea constituie un obiect de vii cercetări întreprinse de savanți

[14] Ch. P. Snow, *Le due culture*, Milano, 1964. Aci, expresia de „pedagogia culturii" se ia într-un înțeles deosebit față de cel folosit de curentul „pedagogiei" culturii (Kulturpädagogik), Ed. Spranger, M. Litt etc.; în publicistica pedagogică de azi, unii pun în legătură cu cultura problema dacă nu se poate vorbi de două culturi — științifică și literară — cf. Ch. P. Snow, *Le due culture*, Milano, 1964 și G. Raya, *Due culture ?*, „I problemi della pedagogia" nr. 5—6/1964.

din toată lumea [15]. Interesantă și strîns legată de viitorul științei, ea obligă punerea unor probleme ca : Ce trebuie să se înțeleagă prin dezvoltare ? Dar prin dezvoltarea inteligenței ? O simplă creștere, de pildă, de la valoarea *n* inteligență la inteligența n^2 și n^3, sau altfel, ca o schimbare calitativă ? Sau și una și alta ? Cu ce mijloace ? Ce reprezintă educația gîndirii ? Educația capacității pentru răspunsuri prompte pe bază de asociații de idei (teoria asociaționistă sau a constelației), sau exercitarea funcțiilor intelectuale (a percepției, atenției, memoriei etc.), sau învățarea procedeelor de gîndire logică (de a observa și compara, de analiză și sinteză, de a induce și deduce), de a abstractiza și a concretiza după principiul că inteligența se învață, sau pregătirea capacității de a „vedea probleme" și a formula ipoteze (teoria anticipației), ca încercare de rezolvare a temelor științifice ? Ce poate să însemne educația gîndirii creatoare, productive sau educația creatoare ? [16]

Numărul acestor teme crește mai departe, ca urmare la întrebarea : Ce este educația ? Este ea numai un proces de învățare și dezvoltare sau este și unul mai complex : de învățare și dezvoltare (prin învățare), de modelare și de stimulare a dispoziției creatoare ?

b) La a doua tendință din pedagogie se asociază problema pregătirii omului pentru civilizația bazată pe tehnică, pe automatizare, iar la aceasta se asociază, la fel, mai multe teme și subteme.

Pe primul plan apar temele : Omul și raportul său cu tehnica și automatizarea ; problema formării de priceperi și deprinderi corespunzătoare civilizației noi ; formarea conștiinței, a răspunderii morale față de mașini, ustensile și unelte, față de materialul de prelucrat, ca și față de produsele ce trebuie finisate etc.

Toate acestea sînt teme de pedagogie. Corelate cu aceste teme, mai sînt, de exemplu : formarea gîndirii tehnice, a unui stil de viață civilizată în blocuri, în vehicule de transport, pe stradă, la teatru etc.

c) De tendința de dezvoltare a unei teorii a educației pentru socializare și integrare în grup se leagă, la fel, o serie de probleme, teme și subteme, din care numai unele s-au cercetat pînă azi.

Dintre ele citățm : problema naturii socializării și a limitelor ei pe plan pedagogic ; problema grupelor sociale și a influenței lor asupra copilului, a generațiilor tinere și rolul lor în educație ; problema integrării individului în grupe și a dezvoltării atașamentului[1] față de grup ; problema educației pentru respectarea regulelor sociale de disciplină, ordine, colaborare, subordonare etc.

d) De tendința pentru teoria educației în vederea libertății interioare, problemă de o mare însemnătate, se leagă alte probleme, ca cele ce urmează :

Educația pentru libertatea internă, care înseamnă de fapt educație pentru a asigura plenitudinea dezvoltării personale, contra întîrzierilor și constrîngerilor care limi-

[15] Ch. Skinner, *Educational Psychology*, New-York, 1966 ; N. K. Goncearov, *Cu privire la unele orientări ale dezvoltării științei pedagogice*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 6/1966 ; N. A. Mencinskaia, G. S. Saburova, *Problema învățării și dezvoltării dezbătută în cadrul celui de-al XVIII-lea Congres internațional al psihologilor*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1967.

[16] M. Debesse, *op. cit.*, p. 148.

tează sau deturnează puterea vitală, adică, pentru a salva personalitatea de la procesele de seducere, de mistificare, de frustrare, de exigenţe egocentrice sau eterocentrice, de contaminare cu obiceiuri rele, de înstrăinare a potenţelor creatoare, de dezordine a forţelor sau de prevalenţa unilaterală a uneia din ele. La această problemă se asociază teme importante, ca aceea a pregătirii subiectului pentru a se elibera de egocentrism şi conformism şi pentru a suscita în el capacitatea de acţiune socială.

e) O altă tendinţă a pedagogiei contemporane, aceea de a dezvolta o teorie a educaţiei pentru întrebuinţarea timpului liber, a determinat şi ea teme interesante.

Dintre acestea citãm: noţiunea de timp liber (timpul liber pentru cultură a personalităţii umane); formele importante de timp liber; timpul liber pentru mase, ca timp pentru cultura proprie pe bază de instrucţie preponderent vizuală (film, cinematograf, radio, televiziune, muzee, expoziţii), apoi şi pe bază de conferinţe, excursii, vizite şi timpul liber pentru omul de cultură; timpul liber pentru cultură proprie pe bază de cărţi, biblioteci, cursuri audiate şi în secundar pe bază de forme audio-vizuale.

La rîndul ei, educaţia pentru întrebuinţarea raţională a timpului liber angajează la studii de teme, ca: pregătirea elevilor şi adulţilor pentru o planificare raţională a zilei şi săptămînii şi încadrarea lor justă în plan; problema „liniilor de perspectivă" şi a propunerii de scopuri mari de realizat în timpul liber (să studieze o limbă străină, gramatică, o operă literară etc.); problema valorificării în afară de şcoală a realizărilor obţinute de elevi şi adulţi prin activitatea lor în slujba societăţii etc.

f) În mod analog, în pedagogia contemporană, se reia problema ceva mai veche a unei teorii juste a educaţiei civice, punîndu-se, alături de unele probleme cunoscute, altele noi.

Se pot cita: problema instrucţiei civice; problema educaţiei politice a şcolarilor ca pregătire spre a participa cu cuvîntul şi cu fapta la conducerea unei colectivităţi sau a statului; educaţia pentru a imprima respect faţă de alt om şi a pune pe elev în gardă împotriva arbitrarului şi intoleranţei; problema unei culturi politice bazate pe valori morale autentice şi, îndeosebi, pe ideea de echitate[17]. Importanţa studierii unor astfel de teme pentru o societate industrială n-are nevoie să mai fie subliniată[18].

g) Probleme şi teme interesante se pun în legătură şi cu *instrucţia pregătitoare pentru munca profesională*, sub formă de studii.

Pot fi menţionate: munca şi evoluţia ei, munca de cooperare şi locul muncii în dezvoltarea economiei, a culturii şi civilizaţiei; problema instrucţiei profesionale pentru calificare şi de calificare în vederea avansării şi a progresului; munca şi maturizarea individului; educaţia preprofesională şi profesională (natura, scopul şi sarcinile lor); şcolarul, munca, profesiunea şi activitatea profesională cu caracter creator; metodica instrucţiei şi educaţia profesională; munca profesională şi dezvoltarea culturii.

[17] M. Debesse, *op. cit.*, p. 143.

[18] A. Carpita, *L'Educazione sanitaria in scuola elementare*, „I problemi della pedagogia" nr. 5/6, 1966, p. 935/938.

h) La fel și cu *educația pentru familie*, azi se pun teme de însemnătate deosebită, ca o consecință a politicii demografice pe care o desfășoară multe state, inclusiv Republica Socialistă România :

Problema formării conștiinței pedagogice pentru viața de familie la tineri, la tinerii căsătoriți și la adulți ; problema constituirii familiei ca o unitate afectivă ; problema educației copiilor în familie pe trepte de vîrstă ; problema părinților navetiști și a educației copiilor lor ; problema educației elevilor navetiști ; problema educației copiilor în familiile care stau în blocuri ; problema educației sanitare și sexuale în familie [19].

Foarte interesante teme se asociază de *educația culturală sau axiologică*, dar faptul se explică astfel : cultura nu se rezumă la o masă de cunoștințe științifice, literare, estetice, tehnice etc. Toate acestea devin cultură numai atunci cînd educatorul le coordonează și le leagă de valorile pe care se sprijină toată civilizația [20], ele exprimîndu-se în operele respective ca niște mesaje.

Din rîndul lor se pot cita : problema dezvoltării intereselor pentru valorile culturale și spirituale (pentru știință și adevăr, pentru morală și bine, pentru artă și frumos, pentru civilizație și util etc.) ; problema dezvoltării de interese solidare cu scopurile social-culturale ; problema formării elevilor în direcția unei juste ierarhizări a valorilor culturale și spirituale ; problema încărcării elevului cu apeluri și sugestii, proprii să îi pună în mișcare resursele entuziasmului pentru valori ; problema stabilirii tabloului de valori pe familii de valori și a rolului pe care fiecare familie de valori îl poate avea, mai ales în cultura personalității de adolescent [21] ; problema relației dintre valorile așa-zise „clasice" și valorile noi : politice, economice și vitale (sănătate, vigoare, tinerețe etc.). [22]

B. **Probleme de didactică.** Revoluția științifică și tehnică din vremea noastră a atins adînc nu numai problemele de teoria educației, dar și pe cele de didactică, determinînd fie o reformulare a acestora, fie o completare cu altele noi. Ca și cele privitoare la educație, tot așa și acestea nu pot fi toate surprinse și catalogate sistematic ; totuși, o încercare de acest gen e necesară.

a) *Procesul de învățămînt* a devenit în prezent unul în jurul căruia se dă o luptă vie, se pun multe probleme noi sau se reformulează cele vechi. Se pot cita : problema esenței instrucției, care a fost considerată multă vreme un proces în care didactica dădea norme de modul în care să se facă predarea ; acum, se pun în privința sa probleme, ca : să se arate nu numai cum profesorul predă, ci și felul cum trebuie elevul să învețe (problema studiului individual), urmată de teme legate de activitatea profesorului (problema comunicării, a aprofundării cunoștințelor,

[19] P. Cilento, *L'educazione sessuale e assistenzo medico-psihologico in una scuola aziendale*, „I problemi della pedagogia" nr. 5/6, p. 938.
[20] M. Debesse, *Les étapes de l'éducation*, Paris, 1961, p. 139 ; R. Hubert, *Traité de pedagogie*, ed. a V-a, Paris, 1965.
[21] M. Debesse, *op. cit.*, p. 140.
[22] M. Debesse, *op. cit.*, p. 142.

a controlului elevilor) şi de activitatea elevului (problemele înţelegerii, ale asimilării şi integrării creatoare în propria cultură).

De asemenea, se pune *problema procesului de învăţămînt ca proces gradual*, cu trepte, cu temele : învăţămîntul elementar, care să se desfăşoare pe bază preponderent senzorială ; învăţămîntul mediu pentru elevii mai mari, pe bază preponderent raţională ; învăţămîntul pentru adolescenţi şi tineri, pe bază raţională şi critică şi, în plus, pe baza afectivă, pentru formarea de convingeri şi atitudini.

Urmează problema învăţămîntului privit din punctul de vedere al relaţiei lui cu formarea judecăţii la elevi, a judecăţii logice, dar şi a celei morale, estetice, politice etc., cu formarea în spiritul cultului adevărului şi rigoarei demonstraţiilor.

O interesantă reluare înregistrează şi problema dezvoltării intereselor şcolarilor şi a motivaţiunii, avînd ca anexe alte însemnate subteme ca, de exemplu : epoca de dezvoltare incipientă a gîndirii logice, epoca de dezvoltare maximă a acesteia, epoca de încheiere a procesului de dezvoltare a gîndirii.

b) În legătură cu *conţinutul învăţămîntului* sau al culturii şcolare se pun următoarele probleme şi teme : problema naturii şi ariei conţinutului învăţămîntului, problema relaţiei dintre cultura materială şi formală.

În prezent se propun soluţii atît de divergente (de exemplu, dacă unii — uimiţi de creşterea uriaşă a ştiinţei — propun un învăţămînt de vastă asimilare, reclamînd sporirea anilor de studii, alţii vin cu soluţia opusă, declarînd că azi nu ne trebuie oameni-biblioteci ambulante, ci spirite înarmate cu judecăţi şi criterii pentru a-şi găsi şi consulta singuri cartea bună, oameni „deştepţi" [23] ; sînt apoi şi alţii care, considerînd tema ca deosebit de interesantă, cer noi studii).

Problema culturii pe trepte de şcolaritate sau grade este o temă de presant interes. Ea a şi primit unele soluţii noi, propunîndu-se cultură instrumentală + noţiunile — mame — pentru ciclul elementar ; o cultură şcolară sub formă de cultură ştiinţifică medie şi o cultură înaltă : cultură ştiinţifică şi de sinteză pentru şcolarii mari. Cu toate acestea problema culturii graduale nu este considerată ca rezolvată. Mai este de adăugat la toate cele enumerate şi problema culturii generale şi profesionale — o chestiune mai veche, care prezintă şi azi un viu interes.

Totuşi, problema care trezeşte azi o mare atenţie unora este aceea a culturii axiologice, ca una care stă în relaţie strînsă cu formarea personalităţii. Pe lîngă toate acestea, în legătură cu conţinutul învăţămîntului au intrat în atenţia cercetătorilor şi alte teme, cum sînt : cultura şi viaţa ; cultura şi tehnica ; cultura şi rolul ei în actul de a trezi admiraţia şi entuziasmul elevilor pentru cunoştinţe şi acţiune ; ştiinţa şi formarea spiritului ştiinţific ; cultura, ştiinţa şi formarea întregii personalităţi ; cultura, învăţămîntul şi formarea gustului de a învăţa.

c) *Metodele didactice* au fost şi sînt şi ele atinse de revoluţia ştiinţifică şi tehnică. Mai întîi, s-a cerut modernizarea lor, ajungîndu-se la reformularea unora dintre ele şi la propunerea altora noi, ca :

[23] A. Oţetea, *Treptele umanismului*, „Scînteia" — Supliment, 1 mai 1967.

metode audio-vizuale, metoda învățământului programat, metoda istorică, metodele active (ultimele fiind viu recomandate de specialiști).

Dar, o dată cu ele s-au pus și alte teme de pedagogie, ca : eficiența metodelor sub raport instructiv-educativ ; dotarea școlilor cu materiale didactice specifice ; formarea tehnică sau pedagogico-tehnică a profesorilor pentru utilizarea lor. Aceste probleme, deosebit de importante, încă nu și-au obținut dezlegarea lor. Se mai cere o metodică a învățării pentru elevi, punîndu-se printre altele, temele : învățarea elevilor în genere și legile învățării ; învățarea pe materii și metodele cele mai proprii ; motivațiunea și rolul ei în învățarea elevilor. Tratînd despre metodele de învățămînt, noi precizări trebuie făcute. În ce privește metodele de control sau de verificare, se poartă azi vii discuții în legătură cu examinarea și mai ales cu examenele, punîndu-se temele : a examenelor de diagnostic și de prognostic, de detaliu și precizie, la materii ca matematica, fizica, chimia, limbile străine, și a examenelor de sinteză, la istorie, psihologie etc. ; apoi, a aprecierilor și promovărilor la limită și a examenelor pentru selecția talentelor (sau de profil), a examenelor pentru o apreciere a elevilor pe materii (în mod exclusiv), în corelație (cu pregătirea la alte materii), sau pe bază de apreciere integrală a personalității elevilor.

d) *Formele de învățămînt.* După ce multă vreme lecția a fost considerată forma de bază a învățămîntului, de un timp se încearcă transformări radicale și în acest domeniu, propunîndu-se noi forme și ridicîndu-se astfel noi probleme de didactică. Din rîndul lor se pot cita :

Învățămîntul programat, ca formă de bază a învățămîntului ; referatul, compoziția și comunicarea, ca forme de bază de învățămînt cu elevii ultimelor două clase sau ai ultimei clase de liceu ; învățămîntul în cabinete științifice, la locul de producție și pe bază de studiu individual. O dată cu toate acestea se pun și teme noi : lecția, formă de bază de neînlocuit în învățămînt, modernizarea lecției, problema lecției activitate pur didactică și a lecției formă de învățămînt didactico-artistică.

e) *Profesorul* ocazionează punerea de probleme noi, alături de cereri pentru reformularea altora mai vechi. În legătură cu concepția despre profesor, azi se pun problemele : a profesorului „vocea culturii" și a profesorului — pedagog și artist. De reținut este faptul că aceste probleme, care au început a se dezbate mai întîi printre pedagogii italieni, încep să intereseze cercuri de pedagogi tot mai largi.

În ce privește problema rolului profesorului, aceasta este considerată în prezent ca și rezolvată. Este totuși demn de semnalat faptul că cererea pentru extensiunea rolului său, adică pentru trecerea de la condiția de om de școală cu o activitate desfășurată între cei patru pereți ai școlii, la o activitate mai largă de educație, de propagandist cultural și de cercetător științific, devine tot mai des repetată.

O dată cu evoluția statului de tip modern și, cu deosebire, a celui socialist în direcția statului „le Grand Educateur" [24], azi se pune o nouă problemă : a profesorului plin de loialism față de stat, ținută care să se reflecte într-o împlinire corectă a obligațiilor de profesor și educator, la un nivel superior și în pas cu progresul științei, tehnicii etc.

[24] Yves Lagrée, *La technique et l'humain*, în *Progrès et incertitudes*, p. 61.

La toate acestea se asociază teme, ca : perfecţionarea continuă a cadrelor didactice, a dotării şcolilor cu material didactic necesar etc. Pe lîngă acestea, întrucît societatea actuală are nevoie tot mai mult de oameni activi, se formulează cererea ca profesorii să facă elevilor o educaţie în spirit creator, punîndu-se problemele : profesorul şi acţiunea de stimulare la elevi a capacităţii de creaţie şi de expresie ; profesorul şi metodele „active" ; profesorul şi caracterul creator al planului şi conţinutului lecţiei ; profesorul ca artist al lecţiei etc.

f) *Manualul didactic* pune, de asemenea, unele probleme : manualul pe doi sau mai mulţi ani ; problema a două categorii de manuale : unele pentru elevi şi altele pentru profesori, primele mai sintetice şi ilustrate, iar ultimele mai dezvoltate, conţinînd în plus directive de muncă didactică ; problema dacă manualele trebuie să aibă un conţinut preponderent ştiinţific sau unul de ordin cultural, legînd mereu faptele, ideile, de valorile culturale şi spirituale.

C. Probleme de psihologie şi de sociologie pedagogică.

Astăzi nu mai sînt de admis pedagogi şi educatori fără o pregătire de psihologie pedagogică. Ca urmare, cercetarea ştiinţifică de ordin pedagogic trebuie să îmbrăţişeze şi problemele disciplinelor respective. În această ordine de idei, sînt de notat mai multe lucruri.

1) Pe plan de psihologie pedagogică aşteaptă să fie lămurite probleme, ca : dezvoltarea copilului este un proces continuu sau unul discontinuu, prin salturi, iar, în ultimul caz, ce importanţă are acest fapt pe plan pedagogic ? Ştiind că dezvoltarea celor mai multe fiinţe este cea mai rapidă în primele luni sau în primii ani ai vieţii, cum se produce ea la om şi ce obligaţii decurg de aici pe plan instructiv-educativ ? În cursul pubertăţii şi după aceea între băieţi şi fete apar diferenţe notorii de dezvoltare ; în ce consistă ele în detaliu şi în ce legătură sînt cu procesul instructiv-educativ ? Care este raportul dintre creşterea inteligenţei şi dezvoltarea noţiunilor, a limbajului şi priceperii de a rezolva situaţii date ? [25] Cum are loc dezvoltarea emotivă a copilului : merge spre o complicare şi nuanţare a vieţii afective sau spre apariţia de emoţii, sentimente şi dispoziţii noi ? Ce consecinţe decurg de aici pe plan pedagogic ? [26] Cînd oare exprimarea afectivă evoluează spre moderaţii, reţinere sau spre falsificare ? În astfel de cazuri, ce sarcini revin educatorului ? [27] Care este rolul atmosferei de ordine, de idei şi preocupări intelectuale în care trăiesc elevii pentru succesul educaţiei şi instrucţiei ? Dar al cooperării între profesor şi elevi sau numai între elevi ? Problema efectelor unui învăţămînt caracterizat prin uşurinţă şi superficialitate. Problema aprecierii elevului, a aprecierii parţiale, integrale, şi pe bază comparativă. Rolul autoaprecierii şi al autocontrolului elevului sub raport pedagogic.

---

[25] Mc. Connell, *General nature of development*, în Ch. Skinner, *op. cit.* p. 161 şi u. ; K. C. Garisson, *Mental Growtz an development*, în Ch. Skinner, *op. cit.*, p. 217 şi u.

[26] A. T. Jersild, *Emotionel development*, în Ch. Skinner, *op. cit.*, p. 238.

[27] *Ibidem.*

2. Pe plan de sociologie pedagogică, ca și pe plan de psihologie pedagogică, apar tot mai multe probleme de cercetat. Dintre acestea se pot cita : problema grupului de școlari, sub raportul influenței lui asupra elevilor și a dezvoltării lor [28] ; problema climatului moral al claselor de elevi sub raport socio-pedagogic [29] ; cooperarea liberă și cooperarea după norme standard, din punct de vedere al efectelor educative ; dezvoltarea sociabilității la școlari prin cunoașterea și integrarea lor în tradiții și forme de viață socială ; dezvoltarea sociabilității, ca o condiție fundamentală a formării caracterului ; fenomene sociale cu rol în dezvoltarea aptitudinilor, intereselor și valorilor la elevi ; clasa de elevi ca spațiu experimental pe plan de educație ; transferul de cultură în viața unei societăți de elevi, din punctul de vedere al efectelor lui instructiv-educative.

★

Prima și cea mai însemnată concluzie care se desprinde clar din cercetarea de mai sus se poate rezuma astfel : *în toată știința, tot așa și în pedagogie se desfășoară azi o vie activitate, dar aceasta nu afectează baza ei teoretică. Aceasta rămîne neschimbată, ceea ce înseamnă că rămîne pentru pedagogie aceeași bază dată de învățătura materialismului dialectic.* În știința educației au intervenit însă și au loc foarte însemnate reformulări de probleme și apar probleme noi, care impun o îmbogățire considerabilă a pedagogiei, fapt care face necesară chiar restructurarea ei. Așa, de exemplu, schimbarea formulei naturii educației ca proces de formare și informare, în proces de învățare și dezvoltare este un fapt foarte important ; la fel, ideea educației culturale sau axiologice, sau aceea a pregătirii omului de azi pentru civilizația nouă, pentru libertatea interioară sau pentru întrebuințarea rațională a timpului liber.

La toate acestea se asociază a doua concluzie : față de reformulările de probleme din știința educației și față de îmbogățirea tematicii ei se impun atît o intensificare a cercetării științifice, cît și o acțiune de propagare a noilor cunoștințe științifice, cel puțin în rîndurile cadrelor didactice. Dar aci, prima parte din concluzie reclamă o creștere mare a forțelor de cercetare științifică în pedagogie, asociată cu o acțiune în vederea orientării lor pe linia noilor probleme impuse de cerințele societății noastre. În ce privește partea a doua a concluziei, aceasta reclamă o sporire a lucrărilor de informație pedagogică nouă.

Este cazul de a spera că pedagogii noștri vor ști să valorifice acest moment favorabil pentru știința lor, atît pentru a o ajuta să progreseze și să crească sub raportul prestigiului ei, cît și pentru a o dezvolta în strînsă corelație cu cerințele societății românești, asigurîndu-i și un ferm caracter de originalitate.

---

[28] R. Hubert, *op. cit.*, p. 131, 133, 139, 166, 171.
[29] F. Powers, *Social development*, în Ch. Skinner, *op. cit.*, p. 290.

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИКИ И ЕЁ ПРОБЛЕМАТИКИ

(Резюме)

Педагогика сохраняет у нас свои теоретические основы — утверждает автор — но под влиянием развития науки и техники она расширяет и изменяет часть своей проблематики, приобретая определённый характер педагогики наук, педагогики современной цивилизации, воспитания за сотрудничество и коллективизм, педагогики гуманитарного и культурного содержания.

Проблематика педагогики расширяется и „примеряется" к культуре и цивилизации эпохи. Вместо вопроса о формировании и информировании (в обучении) появляется вопрос о развитии через цивилизацию, основанную на технике, вопрос о воспитании для внутренней свободы, рационального использования свободного времени, вопрос гражданского и профессионального воспитания, вопрос о воспитании для семьи и, наконец, о воспитании для культуры.

Значительные изменения произошли и в процессе образования, в содержании и методах преподавания, дидактическом материале и самих преподавателях.

В заключительной части статьи обсуждается вопрос о педагогических законах и принципах в современной и будущей педагогике.

LES TENDANCES DU DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE ET DE SES PROBLÈMES

(Résumé)

L'auteur affirme que la pédagogie garde chez nous ses fondements théoriques, mais que sous l'influence du développement gigantesque de la science et des techniques, elle amplifie et modifie nombre de ses problèmes s'appropriant certains caractères de la pédagogie des sciences, de la pédagogie de la civilisation moderne, de la pédagogie de l'éducation, pour la coopération et le collectivisme, de la pédagogie humaniste et culturelle.

Tout en s'amplifiant, les problèmes de la pédagogie viennent s'ajuster à la culture et à la civilisation de l'époque. C'est ainsi que les problèmes du développement par la civilisation fondée sur la technique, de l'éducation pour la liberté intérieure, et pour l'emploi rationnel du temps libre, les problèmes de l'éducation civique, professionnelle, de l'éducation pour la famille la culture et les valeurs (éducation axiologique ou culturelle) viennent supplanter les problèmes de la formation et de l'information (dans l'enseignement). Des changements et des progrès importants interviennent de même dans le processus de l'enseignement, dans le contenu et les méthodes d'enseignement, dans les manuels ; le professeur, lui aussi, s'en ressent.

A la fin, l'auteur indique la position du problème des lois et des principes pédagogiques dans la pédagogie actuelle et à venir.

DEVELOPMENT TRENDS IN EDUCATION AND ITS PROBLEMS

(Abstract)

Pedagogy, says the author, remains mainly theoretical in this country, but under the impact of the gigantic strides made in science and technology, it enriches its content, so that today we can speak of a pedagogy of sciences, a pedagogy of modern civilization, a pedagogy of education, for co-operation and collectivism, a humanistic and cultural pedagogy. Pedagogy, therefore, is getting more and more in line with the culture and civilization of our epoch. Alongside the problem of training and informing students in all-grade education is now the problem of development through tehnical civilization, the problem of education for internal freedom, for a rational use of spare time, the problem of vocational and civic education, of education for the family, of axiologic or cultural education. There have been substantial changes in the educational process, the content and methods of education, the aids to education (including the manual and the teacher) where good progress has been made. The article concludes with the problem of laws and principles in present-day education and that of the future.

Problemele de bază ale structurii pedagogiei ca știință

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU

Structura unei discipline științifice este expresia organizării interioare a acesteia, concretizarea logicii după care se succed și se înlănțuiesc, legîndu-se între ele, diferitele părți din care ea se compune. Această organizare interioară reflectă relațiile legice fundamentale ale domeniului de fenomene studiat și, ca atare, determină într-o măsură apreciabilă nivelul de constituire ca știință a disciplinei respective. O structură clară, precis orientată în cadrul unui sistem consecvent de așezare a cunoștințelor, constituie condiția primordială în însușirea temeinică a conținutului oricărei științe, a oricărui obiect de învățămînt. Ea constituie totodată o condiție esențială în orientarea justă și eficientă a activității de aplicare în practică a cunoștințelor.

În pedagogie — mai mult decît în oricare alt domeniu — problema structurii nu este încă pe deplin soluționată. Lucrările în care este prezentată această disciplină (cursuri, manuale, tratate) se prezintă, din acest punct de vedere, pe plan general, în sisteme destul de variate [1].

Această situație nu este fără consecințe. Mai întîi, în ceea ce privește *locul* și poziția pedagogiei în raport cu celelalte științe. Se cunosc punctele de vedere existente în această privință. Ele se înserează între acela potrivit căruia pedagogia lipsește cu totul din sistemul general al științelor și cel care — mai mult sau mai puțin deschis — subordonează pedagogia altor științe, ca biologia, psihologia sau sociologia.

În al doilea rînd, este problema deosebit de importantă a *eficienței pedagogiei*. Aceasta sub raportul posibilității de însușire aprofundată, conștientă și mobilizatoare a conținutului ei — de ridicare a nivelului teoretico-științific, în ansamblu, al celor care o studiază — și sub raportul folosirii pedagogiei ca instrument autorizat, construit pe baza practicii și verificat în practică, în vasta și dificila muncă de educație și învățămînt. Practica arată că, din ambele puncte de vedere, pedagogia nu satisface întru totul, din toate punctele de vedere, sarcinile ce-i revin. Aceasta, pe de o parte, din cauză că în conținutul acestei discipline domină încă elementul factologic, descriptivist — fără o suficientă relevare a legităților care acționează în domeniul specific al faptelor de educație — iar pe de altă parte, din cauză că sistemul de organizare internă a pedagogiei, în actualul stadiu de elaborare — după părerea noastră — nu prezintă o unitate logică suficient de clară și de consecventă, nu dezvăluie destul de concludent diversitatea planurilor de desfășurare și relațiile obiective dintre acestea în complexitatea proceselor de educație și învățămînt. În aceste condiții sînt mai repede reținute și

[1] A se vedea articolul nostru: *Considerații asupra conținutului pedagogiei generale*, „Revista învățămîntului superior", nr. 3/1965.

se bucură de un interes mai mare unele rezultate particulare, pe teme speciale, obținute în cercetările științifice actuale ale pedagogiei și mai puțin sistemul în ansamblu al pedagogiei ca disciplină de sine stătătoare. Aceasta face ca pedagogia să nu poată contribui în suficientă măsură, prin studierea aprofundată a ei, la formarea „gîndirii pedagogice", a capacității de adaptare independentă, creatoare, la specificul problemelor de educație și învățămînt, în condițiile și formele prin excelență variate în care acestea apar și se cer a fi rezolvate.

După părerea noastră, eficiența pedagogiei și, în consecință, atitudinea față de ea depind în primul rînd de nivelul ei teoretic, de conținutul științific în continuă dezvoltare și de organizarea sistematică a acestuia. Nu se poate spune că pedagogia nu a înregistrat importante progrese în îmbogățirea conținutului ei pe baze științifice și că nu s-ar bucura de prestigiu în fața lumii culte și în practica muncii instructiv-educative. Sub impulsul revoluției tehnico-științifice contemporane și al cerințelor actuale și de perspectivă puse de dezvoltarea societății, cercetările științifice în pedagogie se desfășoară astăzi într-un ritm necunoscut pînă acum și în direcții menite să dezvăluie în adîncime legități specifice ale procesului de instrucție și educație. Ne referim îndeosebi la începuturile promițătoare ale aplicării cibernetici în domeniul învățămîntului și la noile căi de organizare a acestuia în condiții care să-i ridice pe trepte superioare eficiența din punct de vedere formativ. Trebuie însă recunoscut că sub raportul organizării interioare, strîns legate de relevarea nivelului teoretic la care s-a ridicat ca disciplină privită în totalitatea ei, pedagogia are încă deficiențe care se cer înlăturate. Din acest punct de vedere se pune cu necesitate și problema structurii ei.

Cauzele care au determinat ca pedagogia să nu aibă o structură satisfăcător constituită sînt multiple. Cea dintîi este complexitatea excepțională ce caracterizează fenomenele de educație. Aceasta a împiedicat multă vreme — și s-ar putea spune că nici astăzi problema nu este integral elucidată — sesizarea adecvată, justă, a *esenței* însăși a fenomenelor de educație, viziunea de ansamblu asupra sferei autentice de acțiune a acesteia și asupra formelor, condițiilor și factorilor — în relațiile reciproce corespunzătoare — prin care se manifestă această acțiune. Au stăruit în această privință timp îndelungat concepțele neștiințifice, idealiste, formulate de pedagogia burgheză, concepte care mai ales în condițiile în care aceasta s-a constituit ca disciplină independentă — sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea — se întemeiau în principal pe metodologia deductivistă. Chiar în condițiile constituirii pedagogiei științifice propriu-zise pe metodologia dialectică materialistă a învățăturii marxist-leniniste, complexitatea specifică a fenomenelor de educație nu se poate spune că s-a ajuns să fie elucidată în toată adîncimea și cu toate implicațiile ei.

A doua cauză o constituie — după părerea noastră — prioritatea acordată în decursul timpurilor pedagogiei școlare, în dauna studiilor de pedagogie generală. Mai ales sub influența pedagogiei herbartiene care, prelucrată și popularizată de urmașii lui Herbart, a trecut granițele Germaniei și a fost adoptată într-o serie de țări — între care și România —

în structura pedagogiei au fost incluse după criterii formale elemente de pedagogie generală (Allgemeine Pädagogik), subordonate elementelor de pedagogie școlară (Schulpädagogik). Sub presiunea necesităților practice legate de dezvoltarea învățămîntului, situația astfel creată s-a păstrat în continuare, cu unele variații, pînă în zilele noastre și caracterizează în esență și structura actuală a expunerilor asupra pedagogiei. Acestei împrejurări i se datorește în cea mai mare măsură faptul că în cercetările științifice s-a acordat prea puțină atenție problemelor fundamentale ale pedagogiei, adică tocmai acelor probleme a căror rezolvare duce la ridicarea nivelului teoretic și totodată la eficiența practică sporită a pedagogiei.

În lumina celor expuse aici apare concluzia că o bună așezare a structurii pedagogiei este condiționată de sesizarea justă a relațiilor dintre elementele de pedagogie generală și cele de pedagogie școlară existente în actualul conținut al pedagogiei și din găsirea unei formule noi, superioare, de îmbinare a acestor elemente. Aceasta și în ideea că nu vedem, în mod practic, posibilă pentru moment elaborarea unei pedagogii generale, în sensul strict al cuvîntului, care să se ocupe îndeosebi de problemele fundamentale ale educației și învățămîntului *, separată de pedagogia școlară, imperios cerută de necesitățile învățămîntului actual în plină dezvoltare.

Problema fundamentală care, după părerea noastră, condiționează stabilirea unei structuri juste sub toate aspectele a disciplinei pedagogice este aceea a raportului de conținut și, în consecință, a ordinei de succesiune în cadrul cursurilor și manualelor de pedagogie între „teoria educației" și „teoria învățămîntului". După cum se știe, în actuala structură a pedagogiei, teoria educației cu cele cinci componente — educația intelectuală, educația morală, educația estetică etc. — este tratată *după* teoria învățămîntului. Am arătat altădată **, alături de alte probleme, că această ordine nu exprimă relațiile logice dintre cele două categorii de bază ale pedagogiei. Adevărata ordine trebuie să fie inversă, educația avînd o sferă mult mai largă decît învățămîntul, care nu e decît *una* din formele de desfășurare a educației — e drept, cea mai organizată și mai precis orientată — și deci educația trebuie să preceadă învățămîntul. Ca atare, se impune a fi tratate mai întîi problemele educației în general și numai după aceea problemele de teoria învățămîntului, în lumina celei dintîi. Această concepție — a cărei fundamentare este subînțeleasă și nu e cazul să o dezvoltăm aici — își găsește o amplă concretizare în schema pe care profesorul Dimitrie Todoran o propune pentru conținutul unei „pedagogii generale" [2]. Socotim că ea constituie o poziție cîștigată în vederea unei mai bune așezări, din punct de vedere științific, a structurii pedagogiei.

---

* O asemenea pedagogie ar avea mai curînd sensul unei „filozofii" a educației.

** Articolul menționat din „Revista învățămîntului superior".

[2] Dimitrie Todoran, *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1966.

Rezolvarea propusă aici problemei pe care am denumit-o „fundamentală" deschide calea pentru înțelegerea justă a modului de îmbinare, într-o nouă structură a pedagogiei, a elementelor de pedagogie generală cu cele de pedagogie școlară, punîndu-ne totodată în posesia principiului metodologic de rezolvare a problemei structurii, în general, a pedagogiei.

Referindu-ne la principiul metodologic, acesta constă, după cum rezultă din cele arătate, din „trecerea succesivă de la general la particular". Teoria educației, ca treaptă generală superioară celei a teoriei învățămîntului, necesită la rîndul ei includerea într-o altă treaptă și mai cuprinzătoare, aceasta neputînd fi alta decît teoria fenomenului însuși al educației în general, în esența și trăsăturile lui caracteristice. Aceste trăsături, prin caracterul lor specific, diferențiat de restul fenomenelor sociale, determină existența unui domeniu aparte — acela al fenomenelor de educație — care legitimează astfel disciplina pedagogiei ca știință a educației. Teoria privitoare la obiectul însuși al pedagogiei — incluzînd de la sine înțeles și problemele referitoare la metodele de cercetare în acest domeniu — constituie astfel treapta cu sfera celei mai largi generalizări în cadrul problemelor studiate de pedagogie.

Au apărut astfel, pe baza principiului metodologic enunțat, trei momente ale logicii interioare a pedagogiei și, ca atare, trei părți constitutive ale structurii pedagogiei ca știință : *Obiectul și metodele pedagogiei, Teoria educației* și *Teoria învățămîntului.*

În legătură cu aceste „momente" se pun o serie de probleme de detaliu privind conținutul fiecăruia dintre ele. Pentru rezolvarea justă a acestor probleme e nevoie să mai lămurim încă o chestiune de principiu.

Prima verigă a structurii determinate mai sus a pedagogiei — obiectul și metodele pedagogiei — înfățișează fenomenul de educație privit oarecum *static*, pentru a-i prinde esența și trăsăturile lui caracteristice, diferențiate de restul fenomenelor sociale. Celelalte două verigi : teoria educației și teoria învățămîntului prezintă fenomenul de educație *în mișcare*, ca acțiune organizată și desfășurată în condiții și după legi specifice, determinate în ultimă analiză de finalitatea educației ca funcție de necesitate vitală a societății. Această deosebire între prima și celelalte două verigi este deosebit de importantă pentru dezvăluirea integrală a logicii interne a pedagogiei și regruparea pe verigile respective a conținutului ei.

Referindu-ne la prima verigă — *obiectul și metodele pedagogiei* — aceasta va trebui să prezinte o analiză amplă a fenomenului educației ca atare, dezvăluindu-i suficient de profund și de concludent *esența* și *trăsăturile lui caracteristice*. Între aceste trăsături menționăm :

— Caracterul educației de a fi o componentă obiectiv necesară („universală și veșnică") a societății cu funcția de reproducere a omului ca „ființă socială", ca cea mai importantă forță de producție.

— Caracterul istoric-social al educației. Caracterul ei de clasă în orînduirile sociale cu clase antagoniste. Socialismul — orînduirea socială cu cel mai înalt grad de dezvoltare a educației.

— Rolul conducător al educației — în interacțiune cu ereditatea și cu mediul — în formarea personalității.

— Caracterul educației ca activitate organizată și sistematică, cu scop obiectiv determinat, în care se exprimă esența însăși a educației și care acționează legic asupra conținutului și asupra căilor de realizare a ei.

— Caracterul diferențiat al educației în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale (preșcolară, școlară, specială etc.), de direcțiile determinate prin conținutul scopului educativ (intelectuală, morală, estetică etc.), de diviziunea socială a muncii etc.

Aceste trăsături, care derivă din esența socială a educației constituie, de fapt, legi fundamentale ale acesteia, orientează înțelegerea acțiunii educative în ansamblu ca și în formele ei particulare — cu dezvăluirea legităților specifice — conducînd totodată la stabilirea sistemului științelor pedagogice.

Pe de altă parte, în această secțiune vor fi prezentate problemele cercetării științifice în pedagogie, începînd cu bazele metodologice și cu izvoarele pedagogiei și continuînd cu metodele de cercetare — dîndu-se atenția cuvenită metodelor moderne, matematice, în strînsă corelație cu cele clasice — pentru a se trece apoi la metodica cercetării și la căile de valorificare și popularizare a rezultatelor științifice obținute.

Prima parte a pedagogiei va avea astfel un conținut deosebit de bogat și va îndeplini un rol important în cunoașterea fenomenului educației în esența și aspectele lui caracteristice cele mai generale. Această parte va consta, după cum rezultă din cele arătate, din două capitole: a) *Obiectul pedagogiei* și b) *Metodele de cercetare în pedagogie și metodica cercetării.*

Trecînd acum la verigile privitoare la *acțiunea* educativă — teoria educației și teoria învățămîntului — este de la sine înțeles că această acțiune nu poate fi concepută fără un scop concret determinat, fără cunoașterea temeinică a procesului educativ și a legilor de desfășurare a acestuia și, totodată, fără luarea în considerare a factorilor care participă nemijlocit la efectuarea acestei acțiuni. Îndeosebi, se pun aceste probleme în cadrul teoriei educației, care studiază acțiunea educativă în toate condiționările și fundamentările ei teoretico-metodice generale, indiferent de formele organizatorice concrete pe care le ia în practică această acțiune (între acestea fiind și învățămîntul).

În acest sens, secțiunea *Teoria educației* va trebui să-și lărgească conținutul, incluzînd toate elementele constitutive ale acțiunii educative în general. În cadrul ei vor trebui tratate probleme ca: *scopul și sarcinile educației, procesul educației* — esența și principiile generale ale desfășurării lui, *educația și particularitățile de vîrstă, sfera educației și instituțiile de educație* (familia, școala — cu sistemul învățămîntului public, instituțiile cultural-educative extrașcolare etc.). Aceste probleme înfățișează condițiile nemijlocite, premisele *de bază* ale acțiunii educative, după care urmează prezentarea acțiunii educative însăși, *sistemul* teoretico-metodic general al acesteia, diferențiat pe componentele și

direcţiile ei fundamentale : *educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia estetică, educaţia fizică, educaţia politehnică şi profesională.*

În lumina acestui conţinut şi a semnificaţiei lui metodologice, socotim indicat ca această secţiune a structurii pedagogiei să fie intitulată *Teoria generală a educaţiei* şi să includă două capitole : a) *Bazele educaţiei*, în care să se trateze problemele arătate mai sus referitoare la condiţiile nemijlocite ale acţiunii educative şi b) *Sistemul educaţiei*, care să cuprindă ansamblul problemelor teoretico-metodice referitoare la acţiunea educaţiei ca atare, în cadrul componentelor binecunoscute ale educaţiei multilaterale. Socotim că tratate pe aceste două subdiviziuni — baze şi sistem — problemele incluse în teoria generală a educaţiei dau o viziune de ansamblu la un nivel teoretic mai înalt asupra fenomenelor de educaţie, în unitatea şi varietatea lor.

Concepută în felul arătat aici, teoria generală a educaţiei constituie o verigă legic inclusă între teoria fenomenului de educaţie în general — demonstraţie a existenţei domeniului specific de fenomene care constituie obiectul pedagogiei ca disciplină ştiinţifică de sine stătătoare — şi teoria diferitelor forme, inclusiv învăţământul, pe care le îmbracă acţiunea educativă în desfăşurarea ei concretă. Se obţine totodată o precizare netă a limitelor despărţitoare dintre prima secţiune structurală a pedagogiei — obiectul şi metodele pedagogiei — şi cea de-a doua secţiune — teoria generală a educaţiei. În acest fel, dispar *Bazele generale ale pedagogiei* — prima secţiune în structura actuală a disciplinei pedagogice — care pune alături în mod formal obiectul şi metodele pedagogiei cu probleme aparţinătoare de fapt *bazelor* acţiunii educative. În structura propusă mai sus, aceste probleme sînt trecute în cadrul teoriei generale a educaţiei, în strînsă legătură cu acţiunea educativă însăşi, pe care elementele tratate în problemele respective o condiţionează şi o orientează în mod nemijlocit.

Probleme deosebit de importante se pun şi în ceea ce priveşte *Teoria învăţământului*. În primul rînd, este problema dacă teoria învăţământului reprezintă sau nu, după cum apare la unii autori de manuale, una din componentele educaţiei multilaterale — şi anume educaţia intelectuală. În lumina principiului metodologic adoptat în expunerea de faţă şi care situează teoria învăţământului *după* teoria educaţiei, se învederează limpede că teoria învăţământului nu reprezintă o *anumită* latură a educaţiei multilaterale, ci constituie calea fundamentală prin care se realizează în modul cel mai organizat şi mai pregnant *toate* laturile educaţiei, întregul sistem educaţional prezentat în teoria generală a educaţiei. De altfel, acest lucru este anticipat în *Teoria educaţiei*, unul dintre factorii nemijlociţi ai acţiunii educative — şi anume, cel care are rol conducător — fiind şcoala, învăţământul cu întregul lui sistem de organizare.

Problema cea mai dificilă este aceea dacă învăţământul poate sau nu să înglobeze şi alte forme organizatorice, prin care se realizează în mod sistematic acţiunea educativă în toată complexitatea conţinutului şi a direcţiilor ei. Mai precis, dacă *activităţile instructiv-educative în afară de clasă şi extraşcolare* — care în diferite manuale de pedagogie

sînt plasate pe poziții variate — pot sau nu să fie incluse în sistemul general al activității de învățămînt, sau dacă trebuie să constituie o secțiune aparte în structura pedagogiei.

Conștienți de reacția pe care o poate provoca noutatea propunerii, socotim indicat ca activitățile menționate să fie incluse ca un capitol aparte în cadrul teoriei învățămîntului — într-o accepțiune lărgită a acestuia — alături de didactică (teoria învățămîntului sistematic), de factorii educației în școală (profesor, profesor-diriginte, organizațiile de pionieri și U.T.C., familia în relațiile ei de colaborare cu școala) și de problemele referitoare la administrarea și conducerea școlii. Întemeiem această propunere pe motivul că activitățile menționate au un caracter organizat și se încadrează în anumite sisteme de muncă, desfășurîndu-se *cu elevii*, care, în cadrul acestor activități, au permanent conștiința calității lor de elevi și a dependenței și răspunderii față de școală. Activitățile respective nu sînt în fond altceva decît extinderea în forme variate ale muncii instructiv-educative din școală, subordonate aceluiași scop : dezvoltarea multilaterală a elevilor ca viitori membri conștienți și activi ai societății. Chiar dacă aceste activități se desfășoară de cele mai multe ori prin organizațiile de copii și tineret, aceste organizații aparțin, într-un anumit înțeles, tot școlii și îndeplinesc sarcini privind activitatea în ansamblu a instituției școlare.

Punctul de vedere exprimat aici scoate, după părerea noastră, procesul de învățămînt din limitele stricte ale lecțiilor în clasă, dîndu-i o amploare mai mare, cu un conținut și forme organizatorice mai variate, cu o mai puternică pulsație de viață și noi posibilități de pătrundere educativă în complexul resorturilor psihologice ale elevilor. Pe de altă parte, socotim că este în avantajul activităților instructiv-educative să fie incluse în sistemul general al procesului de învățămînt, care nu mai este conceput pe linia unilaterală a educației intelectuale, ci este înțeles în adevărata lui esență, ca activitate vie, complexă, multilaterală, prin care se realizează în mod științific și organizat formarea din toate punctele de vedere, în mod corespunzător cu prototipul omului nou, a personalității elevilor.

În consecință, conținutul celei de-a treia secțiuni a structurii pedagogiei ar consta din următoarele capitole : a) *Didactica* (teoria învățămîntului sistematic în școală) ; b) *Activitățile instructiv-educative în afară de clasă și extrașcolare* ; c) *Factorii educației* (profesorul, profesorul-diriginte, organizațiile de pionieri și U.T.C., familia în relațiile de colaborare cu școala) ; d) *Administrarea și conducerea școlii.*

În această concepție, teoria învățămîntului nu se identifică cu didactica — cum stau actualmente lucrurile în pedagogie — ci are o sferă mult mai largă, incluzînd și celelalte probleme (factorii educației în școală, conducerea școlii etc.), care de fapt țin de învățămînt, dar în mod nejust au fost tratate disparat, ca probleme de sine stătătoare.

★

Structura propusă în această expunere dezvăluie, după părerea noastră, momentele fundamentale ale logicii interne a pedagogiei. Cele trei mari părți rezultate din analiza întreprinsă aici : *Obiectul și metodele pedagogiei, Teoria generală a educației* și *Teoria învățămîntului* înglobează întregul conținut al disciplinei pedagogice, repartizat pe unități bine diferențiate și, în același timp, organic constituite, unități care se succed logic între ele, decurgînd cu necesitate una din alta, în lumina principiului metodologic al trecerii de la general la particular, de la sfere cu conținut mai larg la sfere cu conținut mai restrîns.

Un rol important în determinarea unităților constitutive ale structurii pedagogiei l-a avut — după cum s-a putut vedea — considerarea educației din două puncte de vedere : pe de o parte, *ca fenomen social specific*, cu esență și trăsături caracteristice proprii, constituind un domeniu bine conturat al realității obiective și necesitînd o știință specială care să studieze acest domeniu ; pe de altă parte, ca *acțiune* specifică, organizată și condusă, care se efectuează în condiții și după legi și cerințe proprii cu caracter general și care se diferențiază apoi pe forme de desfășurare particulare concrete, cea mai importantă dintre acestea fiind învățămîntul.

Această separare pe cele două puncte de vedere în considerarea educației — ca fenomen social *dat* și ca *acțiune organizată* — funcționează și ea ca un principiu metodologic deosebit de valoros în stabilirea justă, legic întemeiată, a conținutului fiecăruia dintre momentele fundamentale ale logicii interne a pedagogiei, respectiv a conținutului verigilor constitutive ale structurii pedagogiei. Dacă principiul trecerii de la general la particular a orientat diferențierea „în contur" a acestor verigi, conținutul concret, precis determinat, al verigilor este determinat de dubla considerare, arătată mai sus, a educației. Așa au apărut capitolele indicate în paginile precedente ca alcătuind conținutul fiecăreia din cele trei părți din care se compune pedagogia în concepția prezentată.

Evident, în actuala alcătuire au apărut probleme noi, care se cer elucidate, ca de exemplu o nouă sistematizare a capitolului privitor la obiectul pedagogiei, elaborarea teoriei asupra procesului educației în general și asupra principiilor de bază ale acestuia, precum și raportul dintre principiile generale ale educației, pe de o parte, și principiile didactice, respectiv principiile educației morale, pe de altă parte etc. Socotim însă că, în felul cum sînt puse problemele, sînt date și premisele unei juste rezolvări a celor noi apărute.

Subliniem și faptul că în structura prezentată mai sus își găsește o rezolvare corespunzătoare problema raportului dintre elementele de pedagogie generală — ca sistem al generalizărilor tipice, la nivel științific superior, asupra întregului cîmp al educației și ca expresie a unei concepții de ansamblu asupra educației — și cele de pedagogie școlară. Simpla privire aruncată asupra acestei structuri arată că primele două părți : *Obiectul și metodele pedagogiei* și *Teoria generală a educației* tratează în fond probleme de pedagogie generală, iar ultima parte este în întregime consacrată problemelor de pedagogie școlară.

Toate aceste probleme sînt strîns legate între ele în cadrul logicii interne unitare a conținutului integral al pedagogiei.

Organizarea în felul arătat a structurii pedagogiei orientează mai direct și mai sistematic în conținutul prin definiție complex al acesteia, dezvăluie — după părerea noastră — posibilități noi de ridicare la un nivel teoretic mai înalt, contribuie într-o mai mare măsură la formarea „gîndirii pedagogice" a celor care o studiază și, ca urmare, la creșterea eficienței practice a acestei discipline.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОИКИ КАК НАУКИ

(Резюме)

В статье указывается на теоретическое и практическое значение структуры всякой научной дисциплины — т. е. и педагогики. Существует большое разнообразие в подходе к внутренней структуры педагогики; необходимо разработать в рамках этой науки соответствующую структуру.

Автор предлагает организовать содержание педагогики на структуру, состоящую из трех элементов: Предмет и методы педагогики, Общая теория воспитания, Теория обучения. *Он демонстрирует объективный характер этой структуры на основе двух методологических принципов:*

— принцип постепенного перехода (в организации содержания педагогики) „от общего к частному";

— принцип диссоциации между воспитанием как общественное явление и воспитанием как специфическое социальное действие, организованное и направленное.

Автор считает, что теория образования включает не только „Дидактику", но и все вопросы, примыкающие к образованию — включая и внеклассную и внешкольную учебно-воспитательную деятельность, так как вышеуказанная деятельность представляет собой только расширение школьного процесса образования в разнообразных формах.

LES PROBLÈMES FONDAMENTAUX DE LA STRUCTURE DE LA PÉDAGOGIE EN TANT QUE SCIENCE

(Résumé)

L'auteur souligne l'importance, au point de vue théorique et pratique, de la structure de toute discipline scientifique — la pédagogie y compris. On signale l'existence d'une „variété" dans la manière de concevoir la structure interne de la pédagogie par les différents auteurs — avec les inconvénients qui en découlent — et l'on met en évidence la nécessité d'élaborer une structure correspondante dans le cadre de cette discipline.

L'auteur propose l'organisation du contenu de la pédagogie selon une structure tripartite: L'objet et les méthodes de la pédagogie, La théorie générale de l'éducation et la théorie de l'apprentissage; *il prouve le caractère objectif de cette structure s'appuyant sur deux principes méthodologiques: le principe du passage successif „du général au particulier", des problèmes ayant une sphère de généralisation plus grande aux problèmes à sphère de généralisation plus restreinte; le principe de la dissociation d'entre le sens de l'éducation en tant que* phénomène social donné *et en tant qu'*action sociale spécifique, *organisée et dirigée.*

En ce qui concerne la théorie de l'enseignement, l'auteur en élargit l'acception et y inclut, non seulement la „Didactique" — comme il en est dans le contenu de la pédagogie actuelle — mais encore tous les problèmes se rapportant à l'enseignement — y compris l'activité instructive et éducative en dehors du programme et celle extrascolaire. *Ceci est fondé sur le fait que les activités mentionnées ne sont rien autre que l'extension sous des formes différentes, plus étroitement liées à la vie, du processus d'enseignement conçu en tant que voie fondamentale pour l'éducation multilatérale des élèves.*

BASIC STRUCTURAL PROBLEMS OF THE SCIENCE OF EDUCATION

(A b s t r a c t)

The article stresses the theoretic and practical importance of the structure of any science, including the science of education, or pedagogy.

The inner structure of pedagogy, however, is viewed differently by different authors and it is essential to bridge the gap of conflicting views by establishing a structure universally acceptable. This, the author says, might include the following three sections: Object and methods of education, General theory of education, Theory of learning. *Underlying the above structure are two methodological principles, viz. transition from the general to the particular in organizing the content of education, and dissociation between education as a social phenomenon and education as a directed social action. In the author's opinion, the theory of learning should also include all out-of-school and extracurricular educational activities in addition to didactics proper, as these are an extension of the educational process in school.*

Dinamica procesului de învățămînt în lumina raportului dintre cunoaștere și învățare

Conf. dr. MARIA GIURGEA

Procesul de învățămînt, ca forma cea mai organizată a educației, propunîndu-și să formeze tipul de om cerut de societate, reușește să atingă acest obiectiv, în primul rînd, prin transmiterea și preluarea unor informații. Un anumit caracter și volum de cunoștințe, cît și o anumită cale de asimilare a acestora influențează incontestabil formarea într-un anumit sens a personalității copilului.

Așa se explică de ce învățarea, ca activitate de informare și formare a elevilor, a fost pusă mai întotdeauna în legătură nemijlocită cu procesul cunoașterii desfășurat de aceștia. O privire istorică asupra problemei puse în discuție ne va arăta că au existat poziții nu numai complementare, dar și contradictorii. De fiecare dată, la baza soluționării pedagogice a raportului dintre cunoaștere și învățare a stat o concepție definită, epistemologică, cu implicații asupra potențelor active de cunoaștere a copilului.

Ca o reacție împotriva scolasticii medievale cu speculațiile ei „raționale", independente de lucrurile concrete, J. A. Comenius concepea un învățămînt organizat pentru „cunoașterea, numirea și înțelegerea a tot ce conține lumea".[1] Concepția senzualist-empiristă a timpului său (Fr. Bacon) l-a condus spre analiza unei cunoașteri bazate pe simțuri, intuiția ocupînd un mare rol în procesul învățării : „totul prin propria intuiție".[2] Activitatea didactică în sine trebuia să creeze condiții prielnice, pentru ca elevul să acumuleze imagini despre lucruri cît mai multe și cît mai durabile. Dacă nu întotdeauna se pot înfățișa elevilor obiectele naturale, în orice caz se cer arătate prin desen modelele acestora. El a conceput chiar un abecedar al intuiției (lumea sensibilă în imagini). Atît pentru J. A. Comenius, cît și pentru urmașii săi, H. Pestalozzi și J. J. Rousseau, cunoașterea rămînea la înțelesul unei achiziții de imagini despre mediul înconjurător. Accentul prea mare pe inducție minimaliza rolul generalizărilor. De fapt, ceea ce se credea prin abstracție era separarea elementelor comune prin analiză comparativă la nivelul senzorialului, în vederea definirii mai clare a obiectului. Deși văzut perfectibil prin învățare, copilului — ca subiect al acțiunii — i se atribuia un rol însemnat. El trebuia învățat să-și însușească modul de lucru al profesorului. De aici, învățarea era văzută ca activitatea de stocare a cunoștințelor predate de profesor, elevul avînd o participare pasivă. Nu s-a pătruns în analiza proceselor mintale care iau parte la actul cunoașterii.

Ceea ce n-a reușit didactica tradițională, adică să explice aspectele raționalformative ale procesului gnoseologic, a încercat s-o facă I. Fr. Herbart. El își bazează didactica „învățămîntului educativ", însă, pe o concepție idealistă.

Dacă pentru J. A. Comenius senzațiile erau aproape totul în cunoaștere, pentru I. Fr. Herbart asocierile de idei, de reprezentări, constituie adevărata semnificație a activității cognitive. Existența fiind o combinație de „reale" simple, plină de contradicții, poate fi cunoscută prin intermediul unui proces logic, detașat de experiența care asigură înlăturarea contradicțiilor. Atributele esențiale ale vieții sînt așa cum le vedem noi. De aceea, cunoștințele au valoare nu atît prin conținutul lor, cît prin posibilitatea de a declanșa asocieri de reprezentări : „nu conștiința sau eul apercepe un nou con-

---

[1] J. A. Comenius, *Didactica magna*, trad. P. Gîrboviceanu, București, 1921.
[2] *Ibidem*, p. 279.

ținut ci o masă de reprezentări înglobează o alta".[3] În această activitate, în care mintea copilului este pusă să opereze cu idei, se formează procesele intelectuale. Este nevoie însă de o structurare precisă a activității, pe care Herbart o vedea în etapele cunoscute de noi (claritatea, asocierea, sistema și metoda), însumînd legături între noile și vechile cunoștințe, formulări de definiții, legi, norme, aplicarea în forme variate a cunoștințelor însușite. Se observă că el pune accent pe sistemul care favorizează dezvoltarea gîndirii conceptuale.

Aparent, am crede că Herbart, accentuînd latura logică a cunoașterii, contribuie la completarea concepției empiriste a procesului gnoseologic la nivel psiho-pedagogic. În realitate, însă, el aduce o interpretare metafizică, intelectualistă a cunoașterii, imprimînd metode rigide de învățare, venite dinafară, nu prelucrate de elevi. De fapt, el adoptă în cunoaștere principiile mecaniciste luate din alte științe. Nu încearcă să descifreze specificul reacției psihologice, punîndu-l pe elev să gîndească, să creeze. Elevul își însușește un mod străin de a gîndi, care cu greu îl ajută să se dezvolte.

Cu multiplele curente ale „școlii active", preocupările se îndreaptă asupra elevului, asupra subiectului care cunoaște. Un bun cîștigat este faptul că accentul cade de data aceasta mai mult pe învățare, nu numai pe predare, ca în pedagogia clasică. Se pleacă însă, fie că este vorba de pedagogia acțiunii a lui A. Lay, fie de instrumentalismul lui J. Dewey, sau de funcționalismul lui E. Claparède, de la o înțelegere eronată a cunoașterii. Omul cunoaște ceea ce este dat prin experiență, obiectul cunoașterii fiind reductibil la interpretările subiectiviste. În școală, elevii vor trebui să învețe prin experiență proprie. Transmițînd cunoștințe gata formulate, înseamnă că impunem o experiență străină copilului. Condus însă de anumite trebuințe naturale, copilul va reuși să se descurce singur în echilibrarea acțiunii lui cu mediul înconjurător. Profesorul nu va recurge la procedee logice orientative, căci acestea vin în contradicție cu ordinea psihologică, ci va crea doar condiții optime pentru o manifestare liberă în cunoașterea copilului. Prin aceasta, de fapt, știința este izgonită din școală, neasigurîndu-se o dezvoltare progresivă și echilibrată a copilului.

Procedeele de realizare a cunoașterii și învățării sînt diferite de la un pedagog la altul. Astfel, A. Lay, văzînd o unitate între impresie și reacția de mișcare, conturează un tablou dinamic în cunoaștere față de pedagogia senzualistă. Formele spațiale de exprimare (prin desen, modelaj), după Lay, întăresc percepțiile, contribuind la interiorizarea lor. Din păcate, procesului asimilării nu este extins și asupra gîndirii, A. Lay rămînînd la o interpretare senzualist-mecanicistă în limitele concepției biologiste asupra psihicului copilului.

O altă poziție este exprimată de J. Dewey, care stabilește un alt centru de greutate în cunoaștere. El nu rămîne numai la o explicație perceptibilă a cunoașterii, ci vede și relația dintre gîndire și acțiune. Recunoaște chiar o continuitate genetică între gîndire și acțiune. Procedeele pe care le vizează sînt în concordanță cu analiza celor „cinci pași logici" pe care-i străbate actul gîndirii (percepția unei dificultăți, determinarea și definirea acțiunii, sugestia soluției posibile, desfășurarea în vederea rezolvării soluției, observarea experienței efectuate, pentru a accepta sau refuza soluția adoptată). De aici, cunoașterea are caracterul unei cercetări, al unei activități constructive. Nu este o activitate creatoare în sensul descoperirii adevărului obiectiv, ci în sensul găsirii soluției celei mai bune de adaptare la mediu. Activitatea de învățare se bazează în felul acesta mai mult pe deprinderi motrice, utile în semnificația lor individuală.

O linie asemănătoare adoptă E. Claparède, în concepția căruia gîndirea și cunoașterea au rolul de a restabili echilibrul dintre reacția copilului și mediul ambiant. Numai prin instinct, adaptarea specifică ar fi imposibilă. Deci, cunoașterea și învățarea sînt concepute tot ca instrumente ale acțiunii. Atît J. Dewey, cît și E. Claparède au reușit să se desprindă de pedagogia tradițională, însă ei n-au putut să dea răspuns corect asupra naturii cunoașterii și nici să pătrundă în mecanismele interne ale proceselor intelectuale.

Astăzi, în Occident, circulă o seamă de teorii asupra învățării (learning) care se sprijină pe o interpretare biologistă a acestei acțiuni. Fie că unii psihologi susțin în mod direct că dobîndirea experienței individuale a omului se efectuează la fel ca la

[3] I. Fr. Herbart, *Prelegeri pedagogice*, trad. I. C. Petrescu și I. Gabrea, p. 37.

animale (Guthrie), fie că alții văd ca o particularitate a învățării la om numai adăugarea limbajului (Skinner), sau în cazul extrem se admite și intervenția unor alți factori, ca „voința de a învăța" (Wheler) — toate aceste teorii reduc învățarea la reacții identice cu cele ale animalelor. Este evident faptul că se desparte procesul învățării de condițiile lui concrete — cunoștințele. Dezvoltarea psihică este consecința actualizării impulsurilor interne, cîștigate ereditar. În aceste condiții, problema învățării este studiată de cele mai multe ori în afara influenței organizate, oferite în primul rînd de învățămînt. De aceea, ea este abordată mai mult de psihologi decît de pedagogi. Se observă, azi, încercări de a pune de acord diferitele teorii ale învățării, manifestîndu-se o poziție eclectică, așa cum sînt nevoiți să recunoască chiar unii pedagogi burghezi [4].

Încercările de a rezolva problema învățării prin sistemul programat, referindu-ne la țările capitaliste, au încă destule laturi opace, nerezolvate. Dacă trebuie să admitem ca pozitive cuceririle pe linia organizării logice, riguroase a materialului de învățat, cît și a asigurării unui control imediat asupra îndeplinirii sarcinii, cu respectarea individualității, a tempoului de lucru al fiecărui elev, nu avem certitudinea interiorizării actului învățării. Se știe că atît programarea lineară, cît și cea ramificată au la bază concepția mecanicistă behavioristă (stimul-reacție-întărire). Atîta timp cît învățarea va fi privită numai ca un sistem de relații externe, nu se va asigura dezvoltarea diferitelor laturi ale personalității copilului, condiție obiectivă pentru trecerea la forme superioare ale învățării. Modul acesta de a trata procesul învățării a primit reacții cuvenite chiar în psihopedagogia occidentală. Astfel, J. Biggs [5], demonstrînd neadecvarea behaviorismului la învățarea umană, caută într-un fel să demonstreze necesitatea participării conștiente a elevului în procesul învățării programate, prin structurarea și restructurarea informației. Influențați de școala lui J. Piaget, alți psihologi și pedagogi apuseni încearcă să găsească soluții pe linia asigurării dezvoltării gîndirii sau a motivației [6].

În condițiile școlii noastre, conținutul și dimensiunile cunoașterii și învățării îmbracă cu totul alte semnificații. Desigur, în primul rînd, își spun cuvîntul scopul și sarcinile școlii, răspunzînd unor cerințe sociale înaintate. Pe lîngă aceasta, se adaugă nivelul ridicat al dezvoltării în genere a culturii umane. De aceea, didactica socialistă caută soluții de înțelegere și rezolvare a problemelor luate în discuție nu pe calea speculațiilor subiective, ci în teorii obiective, fundamentate științific. Fără a se face abstracție de complexitatea implicațiilor pe diferite planuri ale gîndirii științifice, se pleacă de la teoria materialist-dialectică asupra cunoașterii. În atenția noastră se impun cîteva teze ale acestei teorii :

a) Cunoașterea „este reflectarea de către om" a realității obiective, sub forma unor noțiuni, legi, o reflectare la nivelul conștiinței, care cuprinde „convențional, aproximativ legitatea universală a naturii ce se mișcă și se dezvoltă etern". [7]

b) Cunoașterea în genere este un proces activ, complex și contradictoriu, evoluînd de la concretul sensibil la abstract și apoi la concretul logic [8], practica constituind baza întregului proces. Drumul cunoașterii are o mișcare continuă, ascendentă, spiralată pentru apropierea cît mai adecvată a gîndirii de obiect.

c) Percepțiile, reprezentările, noțiunile și judecățile ca produse ale cunoașterii nu sînt o oglindire „fotografică" a lucrurilor și relațiilor dintre ele, ci o reflectare subiectivă a realității obiective. Condițiile externe sînt „transpuse și traduse" [9] în mintea omului prin condițiile interne ale acestuia.

---

[4] L. Thorpe, M. A. Schmuller, *Contemprary Theories of Learning with Applications to Education and Psihology*, New York, 1954.

[5] J. Biggs, *Towards a psychology of educative learning*, „International Review of Education", Hamburg, UNESCO, nr. 1/1965.

[6] J. G. Woodsworth, *Some Theoretical Basen for a Psychology of Instruction*, „Canadian Education" nr. 1/1965.

[7] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, ESPLP, 1955, p. 150.

[8] Uroș Tomin, *Metoda ridicării de la abstract la concret*, în vol. *Dialectica materialistă — metodologie generală a științelor particulare*, București, Editura Academiei, 1963.

[9] K. Marx, *Capitalul*, vol. I, ESPLP, București, 1957, p. 54.

d) Psihicul omului s-a format în interacțiunea acestuia cu lumea înconjurătoare, în străduința lui de a o cunoaște și a o stăpîni. „Fenomenele psihice apar în cadrul raportului gnoseologic cu realitatea obiectivă ca imagini ale ei". [10]

Reamintirea pe scurt a acestor teze (nu avem spațiul necesar pentru o dezbatere largă) ne ajută să vedem cunoașterea desfășurată de elevi în școală nu ca o trăire pur subiectivă, ci ca rezultat al reflectării în mintea acestora a lumii obiective. Direct sau prin intermediul datelor științifice cuprinse în obiectele de învățămînt, elevii, în mod treptat, dezvăluie esența lucrurilor, își formează o imagine de ansamblu asupra realității. Ei își însușesc de fapt adevărurile deja elaborate de omenire. Nu este nevoie și nici nu este posibil ca elevii să repete fazele de descoperire, pe planul general al gîndirii umane, a adevărurilor științifice. Cunoașterea pentru elevi este o „descoperire" pe planul gîndirii lor a realității. Acest aspect nu trebuie însă redus la predarea unor cunoștințe „de-a gata formulate", creîndu-se condițiile cele mai lesnicioase pentru însușirea lor, mai bine-zis pentru înmagazinarea lor de către elevi, așa cum se întîmpla în școala tradițională. De fapt, elevul, condensat, trebuie să refacă drumul străbătut de știință în elaborarea adevărurilor. De aceea, el trebuie pus în situația de a-și ridica probleme, de a căuta, de a descoperi, înarmîndu-l cu metodele de cercetare științifică, o cercetare cu totul în alt sens decît cea concepută de adepții școlii active. Aceasta se face nu pentru echilibrarea relației dintre copil și mediul înconjurător, ci în vederea dezvăluirii multilaterale a adevărului obiectiv. O astfel de cunoaștere va avea rezonanțe adînci informative și formative, permițînd elevului să se apropie treptat de știință.

Asemănător cunoașterii omenești în genere, și pentru elev logica acestui proces va exprima trecerea de la formele nemijlocite spre înțelegerea cauzelor și esenței lucrurilor, de la abstracțiunile cele mai simple, la noțiunile cele mai complexe. Prin acțiunea didactică organizată, elevul va trebui să cunoască mai întîi aspectele exterioare, să le compare, să le raporteze la întreg și apoi, prin abstractizare și generalizare, să stabilească noțiuni, să formuleze definiții. Drumul cunoașterii nu se va opri la senzorial — ca în concepția empiristă — și nici nu se va rezuma la un rațional abstract, ca la Herbart. Va fi un proces unitar, de întrepătrundere a senzorialului cu abstractul, pentru dezvăluirea cît mai adecvată a obiectului în gîndirea copilului. Dobîndirea imaginilor nu rămîne un scop în sine, ci drumul necesar pentru generalizările viitoare în stabilirea noțiunilor, adevărurilor parțiale. Cu fiecare nou act al cunoașterii formarea imaginilor se va sprijini pe experiența anterioară a copilului. De aceea, în actul perceptibil va intra întotdeauna un anumit abstract.

În concepția materialist-dialectică drumul cunoașterii nu se încheie cu formarea abstracțiilor. Pentru o cunoaștere multilaterală a concretului se trece de la abstracții particulare la concretul logic. Nu este o reîntoarcere la concretul sensibil, ci un proces de sinteză, pentru a pătrunde mai bine concretul în unitatea diversității lui. „Pe primul drum, repre-

[10] S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Editura științifică, 1962, p. 49.

zentarea totală s-a volatilizat într-o determinare abstractă ; pe cel de-al doilea, determinările abstracte duc la reproducerea concretului pe calea gîndirii" [11].

Astfel, concretul este și punctul de plecare și punctul final al procesului de cunoaștere. Cu concretul senzorial se începe drumul cunoașterii, iar concretul reprodus de gîndire este rezultatul cunoașterii, abstracțiile fiind mijlocul pentru atingerea acestui rezultat. Procesul este mult mai complex, nu avem spațiul necesar pentru a-l dezbate în multiplele lui aspecte. De semnalat este faptul că dacă elevul trebuie să-și însușească adevăruri care reflectă realitatea în diversitatea aspectelor ei concrete, este necesar să-i creăm posibilitatea de a o reproduce în mod veridic în gîndirea proprie. De aceea, conducînd pe elev pe drumul ridicării la concretul logic, îl vom ajuta să stabilească corelații între cunoștințele însușite anterior, să sintetizeze abstracțiile parțiale în jurul unei idei reprezentînd legitatea principală în mișcarea unui obiect, să creeze noi abstracții de o mai mare generalizare. Desigur, metoda ridicării de la abstract la concretul logic n-o putem folosi oricum ; se cer anumite condiții legate de actul înțelegerii, de cel al particularităților de vîrstă, de caracterul conținutului de cunoștințe al unui obiect de învățămînt. Pentru perioada școlară în care apar obiecte structurate după logica științei, această metodă se impune cu necesitate. De exemplu, la fizică, abstracțiile parțiale despre structura atomului ar rămîne sterile și neoperante, dacă ulterior nu ar fi incluse în discuțiile mai largi, corelative, despre legile combinării și dezagregării elementelor atomului. Cu fiecare sinteză, însăși structura atomului va deveni pentru elev mai clară, înțeleasă în profunzimea relațiilor ei obiective.

Desigur, cunoașterea pentru elev trebuie concepută ca un proces de trecere continuă, succesivă, de la cicluri triadice inferioare spre cicluri superioare, cu aceasta, pe de o parte, lărgindu-se și totodată adîncindu-se experiența lui cognitivă, iar pe de altă parte, sporindu-se eficacitatea capacităților lui intelectuale.

Întregul proces al cunoașterii în școală, ca și în știință, se sprijină pe practică. În învățămînt, practica se adaptează însă cerințelor eficienței cunoașterii adevărurilor științifice. Nu vom putea vorbi de o practică în sensul ei social productiv, ci de o activitate organizată a elevilor pentru ca aceștia să vadă importanța cunoștințelor pentru viață și prin practică să-și însușească noi cunoștințe, să verifice autenticitatea adevărurilor cunoscute, să le prelucreze în mod variat. Deci, este vorba de o practică privită ca suport al cunoașterii veridice și temeinice a realității, nu ca o acțiune de adaptare instinctuală la mediul înconjurător, ca în spiritul școlii active.

Interiorizarea reflectării este o cerință a determinismului materialist. Prelucrarea pe plan individual a cunoștințelor are rezonanțe asupra formării omului, condiție necesară trecerii la etape superioare în cunoaștere. Acest lucru este cu atît mai necesar în perioada de plină dezvoltare și formare a copilului. Participarea activă, conștientă, a acestuia este ab-

[11] K. Marx, *Contribuții la critica economiei politice*, E.S.P.L.P., 1954, p. 226.

solut necesară, pentru ca, într-adevăr, experiența altora să devină un bun personal. Pentru discipolul lui J. Piaget, H. Aebli, cunoașterea este de fapt însușirea unor fapte sau noțiuni ca elemente ale gîndirii proprii [12]. Cu acestea, cunoașterea în învățămînt îmbracă semnificații deosebite, ea trebuie să răspundă unei trebuințe sau unor stimuli. Prin aceasta se impune să vorbim nu de simpla circulație a unor informații, ci de transmiterea și însușirea unor cunoștințe-convingeri. Cerințele exterioare cognitive trebuie să devină pentru elevi cerințe proprii, raționale, propulsînd pe mai departe activitatea acestora. Stăpînit de pasiune și curiozitate de a cunoaște, el va reuși să învingă greutățile care-l depășesc la un moment dat, cîștigînd astfel nu numai în ceea ce privește volumul de cunoștințe, dar și perfecționarea experienței cognitive.

Cunoașterea cu valențe instructiv-educative, caracteristică procesului de învățămînt, cere organizare, structurare. Aceasta vizează, pe de o parte, condițiile externe, deci cunoștințele transmise, iar pe de altă parte, modalitățile de însușire a acestora, deci învățarea.

În înțelesul cel mai restrîns al cuvîntului, învățarea este activitatea elevului de a reține și reproduce un anumit volum de cunoștințe, sau de a executa o acțiune după un anumit model. Chiar în această accepțiune clasică, învățarea nu poate fi privită în afara cunoașterii. Elevul a trebuit să aibă un prim contact fie cu cuantumul de cunoștințe, prezentat de profesor sau citit din carte, fie cu modelul desfășurării acțiunii, explicat de cineva. Deci, cunoștințele devin în orice caz stimulii care nu numai că declanșează acțiunea, dar dau și perspectivă acesteia.

"Mecanismul intern al învățării este mult mai complex. Pentru a-l descifra, trebuie să pornim de la înțelesul pe care l-am acordat cunoașterii în învățămînt. O dată ce am recunoscut că în școala noastră cunoașterea se desfășoară ca un proces unitar la nivelul interacțiunii dintre senzorial, abstract, concretul logic, învățarea trebuie înțeleasă ca o activitate de însușire a cunoștințelor pe planul relațiilor logice, nu numai al unei simple reținere de imagini. Este necesar ca elevul să-și dea seama de semnificațiile obiective ale cunoștințelor, să surprindă relațiile diferitelor laturi, să desprindă ideile conducătoare ale materialului, într-un cuvînt, să înțeleagă, să conștientizeze actul cognitiv. Învățarea în felul acesta este o „asociere de idei, de gîndire, de conștiință" [13].

Prin asociații, învățarea a fost explicată și în trecut. J. Mill, de exemplu, considerînd ideile ca urmele senzațiilor, cînd cauza externă încetează să acționeze, vedea în asociație singurul principiu de organizare a vieții. Nu putem însă acorda autonomie absolută asociațiilor. Într-adevăr, elevul stabilește legături între cunoștințele noi însușite și experiența sa anterioară. Aceste asocieri se cer făcute într-un anumit sens, nu haotic, nu întîmplător, ci cu intenția de a contura o idee, de a stabili un sistem. Asocierile sînt puse astfel în legătură cu toate operațiile gîndirii. Integrarea cunoștințelor prin asocieri logice nu numai că-l ajută pe elev să conștientizeze actul învățării, dar îl pregătește pentru conturarea viziunii de ansamblu asupra lumii înconjurătoare.

Recunoscută ca o activitate conștientă, învățarea presupune și orientare în perspectivă, independență activă în construirea și reconstruirea unor sisteme de gîndire, efort creator. În cazul acesta, elevul își propune să învețe avînd în față perspectiva rezultatelor la care va ajunge, depune

[12] Hans Aebli, *Didactique psichologique*, Neuchatel, Suisse, 1966, p. 2.

[13] V. Pavelcu, *Procesul învățării în lumina învățăturii despre reflexele condiționate*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1954, p. 3.

efort susținut, mobilizat fiind de resurse interioare ale acțiunii. Învățarea astfel înțeleasă contribuie la interiorizarea cunoașterii, la stabilirea echilibrului relativ dintre influențele externe și condițiile interne ale acțiunii. Nu este numai o reținere a ideilor, ci o transformare a acestora în „factori interiori, determinanți ai personalității" [14]. La o asemenea situație este de dorit să ajungem în învățămînt. Din obiect al predării, elevul să se transforme în subiectul ei, acționînd ca organizator al propriei sale activități intelectuale. Acesta este drumul spre performanțele superioare ale „autoconducerii" învățării sau mai tîrziu, ale „autoinstruirii".

Din cele arătate rezultă că învățarea reprezintă nu numai o organizare și o interiorizare a cunoștințelor, dar și o structurare a funcțiunilor psihice ale copilului. Acesta, străduindu-se să înțeleagă și să rețină un material, pune în funcțiune un anumit grad de atenție, concentrează elementele esențiale ale unei memorări logice, apelează la operații ale gîndirii ca analogia, comparația, sistematizarea. Ușurința de a învăța este dată într-o oarecare măsură și de prezența unor priceperi și deprinderi intelectuale și practice. Între achiziționarea cunoștințelor și participarea intelectuală a elevului există o strînsă corelare. În procesul însușirii unor noi cunoștințe, elevul își perfecționează aparatul cognitiv, ca mai apoi, cu capacități intelectuale sporite, să aibă posibilitatea să se orienteze în sisteme mai complexe de cunoaștere. Aceasta și marchează dinamica procesului de învățămînt, trecerea continuă spre forme mai complexe de activitate didactică.

Și pedagogii din trecut semnalau acest dinamism. Însuși Comenius concepea un învățămînt gradual, accesibilitatea ocupînd un rol însemnat. Ceea ce n-au reușit să facă aceștia a fost explicarea naturii și mecanismelor interioare ale dezvoltării, pentru ca metodele și procedeele folosite în instruirea elevilor să aibă o bază obiectivă, propulsînd într-un ritm susținut desfășurarea procesului de învățămînt. Nereușita lor s-a datorat, pe de o parte, unei concepții false despre cunoaștere, iar pe de altă parte, unei înțelegeri limitate a reacțiilor copilului, pe plan mai general a psihicului omului. Cercetările psihologice și pedagogice de astăzi (J. Piaget, H. Wallon, A.N. Leontiev, P. I. Galperin, Al. Roșca etc.), sprijinite pe o epistemologie materialist-consecventă, dacă încă nu au adus lumină definitivă în această problemă — este și firesc, deoarece nu putem vorbi de un adevăr absolut —, au reușit să clarifice esența dinamizării. Nu avem altă posibilitate decît de a reproduce pe scurt tezele care se conturează din aceste cercetări [15]. Dezvoltarea nu este un rezultat numai al unor influențe exterioare și nici numai al unor impulsuri interioare, așa cum credeau psihologii și pedagogii din trecut, ci efectul interiorizării acțiunii exterioare cu obiectele reale. Învățarea, concepută ca acțiunea de asimilare a cunoștințelor științifice, nu numai că accelerează trecerea la structuri superioare intelectuale, dar este și o condiție indispensabilă formării acestor structuri. Noile procese, desigur, se formează pe baza vechilor structuri în procesul învățării. Cunoașterea și învățarea aduc după sine dezvoltarea. Punînd în fața elevului noi probleme de rezolvat, sau noi acțiuni de efectuat, se creează contradicții între cerințele exterioare și capacitățile de cunoaștere posedate de acesta la un anumit moment. Elevul, depunînd un efort pentru depășirea momentului critic, cîștigă în conturarea unor noi structuri sau reorganizarea celor vechi în forme mai complexe. În acest proces, desigur, de o mare valoare este

[14] A. N. Leontiev, *Probleme psihologice ale atitudinii conștiente în învățare*, în vol. *Probleme de psihologia înțelegerii*, E.S.D.P., 1959, p. 7.

[15] O dezbatere largă a acestor teze a avut loc cu ocazia celui de-al XVIII-lea Congres internațional de psihologie din 1966, ținut la Moscova.

activitatea proprie a elevului, prin care acesta nu numai că interiorizează cunoştinţele, dar le şi exteriorizează, trecînd de la formele gîndirii abstracte la acţiunea concretă. Este evident că un astfel de proces cere o organizare susţinută a influenţei didactice, deşi sînt încă pedagogi care acordă încă mult credit acţiunii spontane. Desigur că şi manifestarea spontană îşi are un anumit rol, dar fără o organizare a instrucţiei nu se poate asigura o dezvoltare intensă şi concentrată. Acesta este un deziderat al vremurilor noastre, cînd trebuie să asigurăm o informare largă a elevilor într-un timp scurt de şcolarizare, cu intenţia de a ridica nivelul tuturor elevilor în acest mers accelerat al învăţămîntului.

Cîteva exemple ne vor face să vedem mai clar condiţionările de care am vorbit mai înainte.

Să ne referim, în primul rînd, la organizarea influenţei exterioare, deci, pe de o parte, la selectarea materialului informativ, iar pe de altă parte, la organizarea lui în timpul predării. Este prima şi cea mai importantă condiţie ce trebuie luată în consideraţie. A vorbi de accentuarea laturii formative, aşa cum fac mulţi pedagogi astăzi, înseamnă a reflecta în aceeaşi măsură şi asupra laturii informative, adică asupra a ceea ce declanşează răspunsul, adecvarea elevului la acţiunea instructivă. Nu orice cunoaştere însă dinamizează procesul de învăţămînt. Într-o lucrare a sa, L. S. Vîgotski [16] semnalează faptul că, atunci cînd cunoaşterea elevului se rezumă numai la perceperea laturilor exterioare ale lucrurilor, nu numai că nu se creează condiţii pentru a se opera cu procedeele gîndirii logice, dar se şi anihilează elementele esenţiale ale dezvoltării lui intelectuale. Cunoaşterea şi învăţarea la orice nivel de dezvoltare a copilului trebuie să îmbine empiricul cu raţionalul, în dimensiunile cerute de capacităţile imediate de dezvoltare ale acestuia.

Într-o cercetare întreprinsă în şcoală [17], am experimentat modul de înţelegere a fenomenelor caracteristice anotimpului primăvara, la o clasă a III-a, prin folosirea datelor empirice furnizate de manualele existente, iar la altă clasă, de acelaşi grad, am introdus elemente de geografie fizică cu privire la mişcarea pămîntului în jurul axei sale şi al soarelui. Nu numai că aceste explicaţii nu au întîmpinat dificultăţi de înţelegere pentru capacităţile intelectuale scontate, dar au permis copilului să-şi explice cauzele reale ale fenomenelor, să stabilească corelaţii logice între cunoştinţe, să lucreze activ cu datele respective în lecţiile ulterioare. Exteriorizarea însuşirii, tradusă într-o compunere, a diferenţiat net elevii clasei experimentale faţă de cei din clasa de control. S-a observat o depăşire în ceea ce priveşte selectarea percepţiilor, preciziunea memoriei, operativitatea gîndirii. Pentru propulsarea desfăşurării procesului de învăţămînt este cazul, cum spune N. A. Menciskaia, să înlocuim principiul „concordanţei dintre materialul de învăţat şi particularităţile specifice ale vîrstei" cu acela al „realizării cît mai integrale a capacităţii de învăţare a copiilor în raport cu vîrsta lor".

[16] L. S. Vîgotski, *Problema obucenia i umstvenogo razvitia v şkolnom vozraste*, Izbranîie psihologhiceskie isledovania, Moskva, 1956.

[17] *Contribuţii la problema formării bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume în clasele mici*, „Analele Universităţii Bucureşti", (Filozofie), 1965.

Tot astfel, dacă în predare se folosește în mod abuziv inducția, procesul de învățămînt înaintează cu greu. Interpretîndu-se în mod unilateral definiția lui V. I. Lenin asupra drumului cunoașterii („de la intuirea vie la gîndirea abstractă și de la ea la practică"), cum se exprimă S. A. Saporinski[18], s-a crezut că întotdeauna trebuie să se pornească de la descrierea faptelor spre generalizări. De multe ori, datorită tradițiilor școlii vechi, se rămînea la un număr foarte mare de fapte fără sublinierea unor idei. Procesul cunoașterii este foarte complex; chiar V. I. Lenin, în nenumărate rînduri, a analizat diferitele lui laturi în contradicțiile lor interioare. Unitatea dintre latura senzorială și cea abstractă îmbracă diferite forme în geneza cunoașterii. Cu fiecare pas nou se restructurează întregul sistem anterior de cunoștințe, deoarece senzorialul se îmbogățește treptat prin sedimentarea abstractului, iar abstracțiile particulare dau posibilitatea unor analize mai adînci ale concretului, ajungîndu-se la integrări superioare. În școală există condiții obiective de a îmbina inducția cu deducția, economisind în felul acesta timp și cîștigînd în ceea ce privește exersarea în mai largă măsură cu noțiuni, cu raționamente. De ce, de exemplu, în mod stereotip trebuie să pornim de la exemple concrete, pentru stabilirea unei definiții, cînd se poate pleca și de la definiție spre exemplificări? Desigur, în fiecare caz concret se va ține seama de experiența cognitivă a elevilor și de nivelul lor de dezvoltare intelectuală, fără a uita că acest nivel trebuie ridicat în mod continuu.

Preocupările actuale în direcția reorganizării cunoștințelor, luîndu-se în mai mare considerație logica științifică, desigur fără a neglija aspectul psihologic al însușirii cunoștințelor, dar privindu-l cu mai multă elasticitate, cît și asigurarea unei succesiuni riguroase a dificultăților crescînde cu posibilitatea imediată de control (ca în sistemul programat), urmăresc tocmai să stabilească o mai strînsă legătură între conținutul de cunoștințe, învățare și dezvoltarea unui grad mai înalt de abstractizare.

În școala noastră, cunoștințele trebuie să aibă valențe cognitive mai puternice ca, o dată cu dezvoltarea gîndirii creatoare, să se formeze și concepția științifică, materialist-dialectică despre viață. De aceea, nu ne mulțumește numai predarea succesivă a cunoștințelor, ci și o integrare a lor în raport de anumite „idei fundamentale care să constituie baza explicativă a unor întregi categorii de fenomene"[19]. Este de fapt un principiu al cunoașterii umane de a sintetiza abstracțiunile în vederea dezvăluirii mai profunde a realității obiective. Pentru clasele mari acest deziderat se realizează la multe obiecte de învățămînt. De exemplu, la zoologie, construirea materialului se face în jurul ideii de evoluție sau a adevărului că dezvoltarea este un rezultat al condițiilor de viață a viețuitoarelor. Pentru clasele mici și din acest punct de vedere con-

[18] S. A. Saporinski, *K probleme vzaimnootnoșenii naucinovo poznania i obucenia*, „Sovietskaia pedagoghika", nr. 12/1966, p. 43.

[19] V. Bunescu și alții, *Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1966, p. 40.

statăm rămîneri în urmă. Desigur că nu vom avea pretenţia unor sinteze la nivelul adevărurilor ştiinţei, dar pentru accelerarea dezvoltării — în aceste clase, datorită programei actuale, se înaintează cu „paşi" destul de înceţi — se cere stabilirea sistematică a unor corelaţii între cunoştinţe. Am încercat, la citire, organizarea predării pe sisteme de lecţii. O serie de bucăţi de citire au fost grupate în jurul unei idei (viaţa oamenilor la sate astăzi în ţara noastră, eroi ai muncii socialiste etc.), folosindu-se tipuri variate de lecţii. Lecţia de consolidare de la sfîrşitul ciclului a avut darul de a reorganiza materialul după ideea centrală, care a trecut ca un fir roşu prin toate lecţiile ciclului. Rezultatele au fost evidente în direcţia unei mai mari receptivităţi şi puteri de sistematizare, care a uşurat incontestabil trecerea mai devreme la forme superioare în cunoaştere.

Problema transferului de cunoştinţe de la profesor la elevi necesită însuşirea de către aceştia din urmă a modalităţilor eficiente de învăţare. În măsura în care elevul ştie cum să înveţe, are deprinderi şi obişnuinţe de a învăţa temeinic, sistematic, independent, se va putea lucra în clasă mai bine, iar în formarea şi dezvoltarea lui se vor face paşi mai repezi. Cunoaştem modalităţile tradiţionale de a învăţa : citirea textului pe fragmente pentru a-i înţelege succesiunea ideilor, memorarea logică a unui material prin procedeul combinat, exersarea variată cu anumite cunoştinţe etc., deci mai mult pe linia stocării cunoştinţelor. În condiţiile avalanşei de informaţii de azi, nu ne mai satisfac aceste metode. Cercetări numeroase (J. Piaget, Galperin, Kabanova-Meller etc.) arată că este nevoie de formarea unor operatori logici corespunzători unui conţinut concret de cunoştinţe (acţiuni mintale, algoritmi). Dacă unii psihologi cred că aceste structuri logice îşi găsesc începuturile în mecanismele cu care un subiect învaţă (B. I. Ingolder), sînt alţii (Galperin, Mencinskaia) care arată, prin experimente, că ele se datoresc în primul rînd contactului cu cunoştinţele, prelucrării şi interiorizării acestora în forme specifice. Cu cît se stabileşte o concordanţă mai deplină între conţinutul ştiinţei şi aparatul mental necesar asimilării lui, cu atît se produce conştientizarea şi obiectuarea materialului, fără de care nu se poate concepe dezvoltarea. Cînd un elev stăpîneşte astfel de structuri operatorii (modul de rezolvare a unui tip de problemă de exemplu) este capabil să-şi însuşească abstracţii de o mai mare generalizare, să le organizeze în diferite raporturi, să le unifice, procesul învăţării cîştigînd în dinamica şi profunzimea lui. Este de reţinut că structurile logice nu se pot forma numai pe calea arătării modelului acţiunii, punîndu-l apoi pe elev să lucreze cu materialul. Se fac azi cercetări intense, prin care elevul este solicitat în mai mare măsură să gîndească asupra materialului, să găsească soluţii proprii de rezolvare a unei probleme, să urmeze un drum logic în soluţionarea unor ipoteze. Astfel, W. Okon[20], fără a copia sistemul pe proiecte al lui Kilpatrick, conceput în spiritul şcolii active, experimentează o predare de probleme. Elevul cunoaşte şi învaţă adevărurile ştiinţei prin activitate proprie, fiind

[20] Wincenty Okon, *Bazele predării pe probleme*, Varşovia, 1964.

pus în fața unor situații-problemă pe care trebuie să le rezolve cu resurse proprii. Într-un sens asemănător, N. A. Mencinskaia [21] propune îmbinarea modalității de învățare prin urmărirea unor prescripții fixate de profesor cu metoda „încercărilor și erorilor", în sensul alegerii de către elev, dintr-un sistem de indicații variabile, pe cele mai eficace în rezolvarea unei probleme. Desigur că și în acest caz profesorul va avea rolul de îndrumător, dar pe primul plan al acțiunii va sta elevul. Este soluția pe care putem s-o aplicăm în clasele mijlocii și mari (W. Okon o încearcă din clasa I), acordînd învățării caracterul de cercetare. În felul acesta, nu numai că reușim că creăm condiții unei intense solicitări a elevului, dar îl și pregătim pentru activitatea de mai tîrziu în completarea informației științifice.

Se știe că orice activitate intelectuală, cerînd efort susținut, are nevoie de suporturi afective. Cu totul alta va fi participarea elevului în procesul învățării, altfel se va declanșa dezvoltarea acestuia, cînd el va manifesta interes pentru cunoștințe, va fi mobilizat de motive serioase în acțiune, va fi stăpînit de sentimente morale superioare. Interesele, motivele, sentimentele sînt generate de cunoștințe. Este o constatare general valabilă că, atunci cînd profesorul știe, prin materialul prezentat, să creeze o tensiune puternică intelectuală, elevii sînt atenți, manifestă interes. Pentru elev, cînd acesta a reușit să învingă anumite greutăți în învățare, se produce o mobilizare mai puternică pentru noi eforturi. Pentru școala noastră coloratia afectivă a învățării are valori sociale deosebite. Elevul trebuie educat să înțeleagă semnificația datoriei sociale în pregătirea lui temeinică, multilaterală pentru viață. Problema aceasta este mult prea complexă pentru a o discuta într-un articol. Am încercat numai să subliniem faptul că dacă motivația sau interesele cognitive constituie un suport al dinamizării procesului de învățămînt, în aceeași măsură educarea acestor aspecte depinde de organizarea influenței cognitive.

În studiul pe care l-am întreprins, fără a avea pretenția de a fi epuizat resursele explicative ale problemei, am intenționat să arătăm că dezvoltarea mai înceată sau mai rapidă a procesului de învățămînt își găsește explicația, în ultimă analiză, în raportul ce se stabilește între cunoaștere și învățare pe diferitele trepte ale acțiunii comune a profesorului cu elevii. Pentru dinamizarea procesului de învățămînt, deziderat al timpurilor noastre, se impune selectarea și organizarea materialului cognitiv în forme superioare, cît și solicitarea elevului în vederea dobîndirii unor structuri intelectuale eficiente în informarea și dezvoltarea concentrată, intensivă, a acestora.

---

[21] N. A. Mencinskaia, *Cercetări întreprinse de institutul de psihologie al Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S. cu privire la procesul de învățare*, „Review of Education", Hamburg, nr. 1, 1966.

ДИНАМИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ СООТНОШЕНИЯ ПОЗНАНИЯ И НАУЧЕНИЯ

(Резюме)

В данном очерке автор доказывает, что динамизация процесса обучения может быть осуществлена в первую очередь через установление объективных корреляций между преподаваемыми знаниями и дидактической деятельностью учащихся.

В первой части очерка указывается на то, что этот вопрос пытались решить и в прошлом, в соответствии с целью образования. В основе объяснения характера решения всегда лежала определенная концепция о познании, вообще.

Социалистическая педагогика решает корреляцию между познанием и научением исходя из положений материалистической диалектической теории познания, с познанием психики человека как результат гносеологических отношений с окружающим миром.

В нашей школе познание придает научению определенный характер, интенсивно продвигающий развитие учащегося. Указания на вопросы отбора и организации учебного материала, на активизацию и выработку у учащихся более совершенных методов научения, на создание афективной опоры этой деятельности, приведены с целью убедить читателя, что все это помогает осуществлению основной задачи — усвоения знаний.

LA DYNAMIQUE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT AU POINT DE VUE DU RAPPORT ENTRE LA CONNAISANCE ET L'APPRENTISSAGE

(Résumé)

Cette étude se propose de prouver que pour accroître le rendement du processus d'enseignement, exigence de notre époque, il faut, tout d'abord, établir certaines corrélations objectives entre les connaissances enseignées et le travail des élèves.

Citant quelques noms de pédagogues d'hier et d'aujourd'hui, l'auteur présente les différentes solutions de ce problème selon les objectifs poursuivis par l'enseignement. Une certaine conception concernant l'homme en général a présidé toujours, d'une manière ou d'une autre, à la solution donnée au rapport entre la connaissance et l'apprentissage.

La pédagogie socialiste envisage la corrélation entre la connaissance et l'apprentissage s'appuyant sur la théorie matérialiste-dialectique de la connaissance, considérant la psychologie en tant que résultat du rapport gnoséologique avec le monde environant.

Dans notre école, la connaissance donne à l'apprentissage un nouveau caractère qui accélère le développement de l'élève. Si l'on se rapporte au choix et à l'organisation du matériel cognitif, à l'activisation et à l'initiation des élèves afin qu'ils acquièrent de meilleures méthodes d'étude, à la création de supports affectifs pour l'apprentissage, c'est que l'on veut nous convaincre que les différents conditionnements du processus d'enseignement ne visent que la tâche essentielle — l'acquisition efficiente des connaissances. Ce processus mène au développement des différents aspects de la personnalité de l'élève, ce qui permet de passer plus vite et avec un rendements plus élevé à des formes supérieures de l'enseignement.

THE DYNAMICS OF EDUCATION IN THE LIGHT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN KNOWLEDGE AND LEARNING

(Abstract)

A realistic correlation between the volume of knowledge given in teaching and the volume of learning done by pupils will make for a more dynamic educational process, in conformity with present-day demands, says the author.This idea is supported by a historical survey of pedagogical opinion past and present. The solution to the problem, offered by socialist pedagogy, is based on dialectical materialism which says that man's mind and psychology is the result of the gnoseologic relationship between Man and hie environment. The article contains a section on the selection and organization of cognitive material, on motivation, on training pupils in better learning methods, which all centre round the basic task of the educational process, viz, the acquisition and processing of information. This process favours a pupil's manysided personality which makes possible the adoption of higher forms of education.

Introducerea noțiunii de vector la clasa a VI-a, la fizică

EMILIA CONSTANTINESCU
MARIUS GALL
cercetători la Institutul de științe pedagogice

Studiul concret al forței în cadrul capitolului *Statică*, primul capitol al mecanicii istoricește constituit, a permis reliefarea parametrilor (modul, direcție, sens) care — caracterizînd această mărime fizică (forța) — puteau fi exprimați într-un model grafic sintetic, aceasta fiind primul pas în elaborarea noțiunii de vector.

Tratarea ulterioară analitică a calculului cu vectorii, prin reprezentarea analitică a acestora, a constituit încă un pas către elaborarea modelului general matematic al calculului cu vectori (algebra vectorială).

Maxima generalitate pe care i-o conferă exprimarea matematică face azi posibilă aplicarea calculului vectorial în variate domenii ale realității, atunci cînd se operează cu mărimi care pot fi perfect caracterizate prin regulile de calcul vectorial. Utilizarea pe scară din ce în ce mai largă a calculului vectorial se explică prin eficacitatea operării și exprimarea mai esențială a faptelor cu aparatul simbolic specific, mai sintetic decît alte mijloace operaționale matematice (ecuații scalare).

Domeniul fizicii beneficiază amplu de posibilitățile oferite de calculul vectorial și înțelegerea la un nivel contemporan a fizicii în școală nu se poate dispensa de însușirea aparaturii conceptuale necesare operării cu vectori.

Încă din primele clase în care se predă fizica, însușirea noțiunii de mărime vectorială permite înțelegerea mult mai profundă a sensului fizic al anumitor mărimi.

Cunoscînd parametrii care caracterizează mărimile vectoriale, elevul va vedea în reprezentarea grafică a acestora nu numai „o săgeată" — mai mare sau mai mică — al cărei vîrf este îndreptat într-un sens sau altul, ci fiecare din aceste caracteristici grafice va fi pentru el purtătoarea unui anumit conținut informațional, a unei anumite semantici: pentru elevul avizat lungimea săgeții semnifică modulul, inclinația față de o dreaptă de reper înseamnă direcția, iar vîrful săgeții indică sensul mărimii vectoriale respective. Elevul va înțelege totodată că o mărime vectorială poate fi sau nu reprezentată grafic, fără ca prin aceasta să-și piardă caracterul de vector, pentru că mărimea vectorială nu se confundă cu reprezentarea ei grafică.

O dată însușită noțiunea de vector, ea constituie un instrument eficient pentru achiziționarea — în continuare — a altor cunoștințe.

În clasa a VI-a, de exemplu, plecînd de la vectorul viteză se vor putea înțelege toate variațiile acestuia ca o consecință a modificării unuia sau altuia din parametrii care caracterizează viteza (modificarea modulului în mișcarea rectilinie determină schimbarea mișcării uniforme în mișcare variată; schimbarea direcției vectorului viteză comportă trecerea mișcării rectilinii în mișcare curbilinie etc.); înțelegerea forței ca vector și a relației dintre forță și variația vitezei permite măsurarea atît a forței, cît și a masei prin procedeul dinamic; reprezentarea grafică a forței, bazată pe înțelegerea noțunii de vector, permite sesizarea relațiilor ce se stabilesc între forțe în cazul mașinilor simple etc. De aceea, considerăm necesar ca, încă de la primul nivel de predare a fizicii în școală, cînd se introduc anumite mărimi fizice vectoriale (spațiu, viteză, variația vitezei, forță) ele să fie tratate ca atare și nu ca mărimi scalare, așa cum se obișnuiește încă în școala generală. *

Aceasta presupune că încă din clasa a VI-a să se evidențieze parametrii (elementele) care caracterizează aceste mărimi și, prin extinderea sferei noțiunii să se definească mărimea vectorială în general, pentru a nu se ajunge la restrîngerea necorespunzătoare a sensului fizic al mărimilor respective. **

Problema care se pune este dacă însușirea noțiunii de mărime vectorială este sau nu accesibilă elevilor din clasa a VI-a, cînd practic începe predarea fizicii în școală.

În general, accesibilitatea cunoștințelor depinde atît de gradul de dezvoltare intelectuală a copiilor, cît și de gradul de abstracție al cunoștințelor predate. La 12-13 ani (clasa a VI-a), operațiile de gîndire ale elevului (analiză, sinteză, comparație, abstractizare, generalizare, concretizare) sînt suficient de dezvoltate, constituind instrumente eficiente în procesul de cunoaștere. La această vîrstă gîndirea copilului rămîne totuși orientată cu precădere spre concret (ca obiect al cunoașterii) [1].

În ceea ce privește mărimile vectoriale — a căror introducere în clasa a VI-a o preconizăm — putem constata că definirea parametrilor care le caracterizează (mo-

* În ediția 1965—1966 a manualului de fizică de clasa a VI-a se introduce la studiul forței *numai reprezentarea grafică a forței*, fără ca să fie definită ca mărime vectorială, ceea ce nu contribuie la o înțelegere mai profundă a sensului fizic al acestei noțiuni. Dimpotrivă, aceasta constituie o premisă a remanenței la reprezentarea grafică a vectorului. În manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a, făcîndu-se din ce în ce mai des apel la reprezentarea grafică a forței (mașinile simple, statica lichidelor și gazelor, motorul cu reacție, forța electromagnetică, curenți de inducție într-un conductor liniar), nu se definește totuși mărimea vectorială ceea ce prilejuiește confundarea acesteia cu reprezentarea grafică a vectorului.

** Vorbind de însușirea noțiunii de vector la clasa a VI-a ne referim numai la conturarea sensului ei prin definirea parametrilor care caracterizează mărimile vectoriale (modulul, direcția, sensul) și la prezentarea modelului grafic al vectorului. Se creează astfel premisele pentru ca, treptat, o dată cu însușirea instrumentului matematic necesar — în clasele liceale — să devină posibilă și însușirea reprezentării analitice și a modelului matematic al vectorului. Calculul vectorial însușit la acest nivel (în liceu) permite ulterior, în facultate, ilustrarea grafică (geometrică) a proprietăților unor structuri matematice abstracte (spații lineare, spații vectoriale normate, algebra Banach).

[1] Cf. E. Fischbein, *Concepte figurale*, Editura Acad. R.P.R., 1963, p. 422.

dului, direcția, sensul) și reprezentarea grafică a vectorului nu pot constitui o dificultate din acest punct de vedere din următoarele motive:

— elevii sînt familiarizați cu mărimele scalare încă din primele clase ale școlii generale;

— definirea direcției și sensului se poate baza pe cunoștințe de geometrie însușite (semidreaptă, înclinare, orientare);

— reprezentarea grafică a vectorului, prin caracterul mai concret al suportului informațional pe care îl folosește, facilitează înțelegerea acestei noțiuni.

Pe de altă parte, informația transmisă elevilor beneficiază de mai multe suporturi (limbaj oral, scris, reprezentare grafică, simbol), cu alte cuvinte posibilitatea „transformării informației"* are drept consecință consolidarea sensului informațional, permițînd elevilor să identifice cu ușurință același sens redat prin suporturi diferite.

O dată constituit „modelul vectorului", devine posibilă folosirea lui în studierea oricărei mărimi vectoriale. Exersarea elevilor în trecerea de la un model la altul (prin exprimarea în modele diferite — ideale, materiale — a aceluiași conținut informațional) sau folosirea aceluiași model pentru conținuturi semantice diferite are un deosebit rol formativ, contribuind la dezvoltarea mobilității, a flexibilității gîndirii acestora.

Avînd în vedere aceste considerente se poate presupune — și aceasta a constituit *ipoteza* cercetării experimentale întreprinse de noi — *că este posibilă și avantajoasă introducerea noțiunii de mărime vectorială la clasa a VI-a, la fizică.*

Această cercetare face parte dintr-o cercetare experimentală mai amplă,** care vizează perfecționarea predării fizicii în școală, atît prin restructurarea conținutului în sensul apropierii de logica științei, cît și folosirea unei metodici adecvate ce acordă prioritate procedeelor euristice. Sistemul metodic preconizat de noi implică procedee euristice care să realizeze participarea cît mai activă a elevilor la procesul de învățămînt: *problematizarea* (pentru crearea unui fond aperceptiv favorabil); folosirea *modelelor* (ca verigă intermediară între realitatea obiectivă și cunoașterea teoretică); *transformarea informației* (pentru consolidarea sensului) și *trecerea de la un model la altul* (pentru facilitarea transferului de cunoștințe și integrarea lor în sistem).

Pentru aprecierea eficacității măsurilor experimentale întreprinse în legătură cu predarea mărimilor vectoriale ne-am propus următoarele obiective:

1. Însușirea calitativă și cantitativă a cunoștințelor legate de mărimile vectoriale;

2. Dezvoltarea capacității elevilor de a opera conștient cu aceste cunoștințe.

Cercetarea a fost efectuată la Școala generală nr. 122, din București, la clasele a VI-a A și a VI-a D ***.

În economia cursului experimental de fizică, momentul cel mai favorabil pentru introducerea noțiunii de vector îl constituie predarea noțiunii de viteză (prima mărime vectorială care se studiază în cadrul programei experimentale).

După predarea vitezei ca modul, în lecția următoare, pentru înțelegerea de către elevi a utilității exprimării vectoriale a vitezei, ca și pentru stîrnirea curiozității și

---

* Prin transformarea informației se înțelege schimbarea suportului unei informații fără ca sensul ei să se schimbe.

** Problema este dezbătută în studiul *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală*, în curs de apariție la E.D.P.

*** Lecțiile respective privitoare la vectori (ca și întregul curs de fizică) au fost predate de prof. Marius Gall, cercetător științific la Institutul de științe pedagogice.

interesului acestora, se creează o situație problematică *. Plecînd de la un exemplu (trei mașini care pornesc de la București se îndreaptă prima spre Fetești, a doua spre Ploiești, a treia spre Roșiori și se mișcă rectiliniu uniform cu o viteză de 36 km/h), elevii sînt întrebați dacă se poate afirma că cele trei mobile au aceeași viteză. Evident, pe baza cunoștințelor însușite, răspunsul elevilor nu poate fi decît afirmativ.

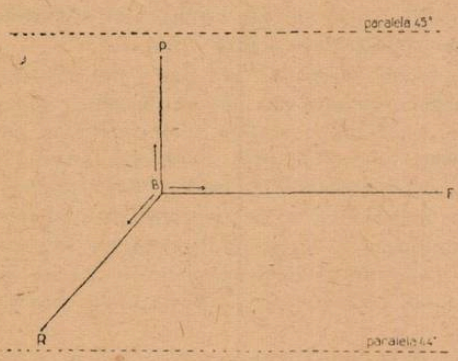


Fig. 1

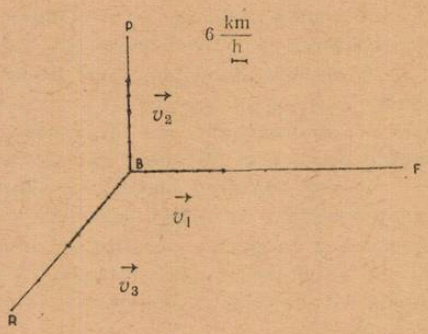


Fig. 2

Aserțiunea profesorului că dintr-un anumit punct de vedere viteza mobilelor respective nu este identică pare paradoxală pentru copii, a căror curiozitate cerîndu-se satisfăcută, creează un fond aperceptiv favorabil însușirii noilor cunoștințe. Pentru demonstrarea valabilității afirmației sale profesorul recurge la reprezentarea grafică a deplasării celor trei mobile (elevii dispun de suficiente cunoștințe de geografie pentru a realiza independent această reprezentare în plan — fig. 1). Reprezentarea grafică impune definirea direcției ** și sensului *** deplasării, ceea ce scoate în evidență faptul că, deși ca valoare numerică vitezele celor 3 mobile sînt egale, există totuși diferențe din punctul de vedere al direcției deplasării. Mai mult, se constată — tot din analiza reprezentării grafice — că pe direcția dată (de exemplu București—Ploiești) mobilul se poate mișca în sensuri diferite (București—Ploiești sau Ploiești—București).

Elevii înțeleg, acum, că pentru a exprima cu precizie viteza unui mobil este necesar să se indice nu numai valoarea numerică a vitezei, ci și direcția și sensul deplasării (care sînt în același timp direcția și sensul vitezei). Se constată prin analiză că dintre mărimile fizice studiate nu numai viteza, ci și spațiul se caracterizează prin aceleași elemente (parametri).

Anticipînd desfășurarea cursului, profesorul precizează că și alte mărimi fizice ce vor fi studiate ulterior se caracterizează prin aceiași parametri. Elevii dispun acum de elemente necesare definirii mărimilor vectoriale ca *mărimi fizice perfect caracterizate prin valoare numerică, direcție și sens.*

---

* Modalitatea de abordare a problemei a fost inspirată din discuția pe care o întreprind A. Einștein și L. Infeld, în jurul mărimilor vectoriale, în *Evoluția fizicii*, Editura tehnică, 1957, p. 15-18.

** Direcția — definită ca înclinarea diferită pe care o poate avea o dreaptă față de o dreaptă fixă.

*** Sensul — definit ca orientarea pe o direcție dată.

Reprezentarea grafică folosită pentru ilustrarea mișcării mobilelor din exemplul folosit creează premisele trecerii — cu multă ușurință — la reprezentarea grafică a vectorului (fig. 2). Această reprezentare grafică a vectorului viteză constituie un model grafic care fixează noțiunea de vector, întrucît reprezentarea grafică cuprinde toate elementele vectorului, avînd și o certă funcție euristică. (Studierea modelului grafic al vectorului viteză furnizează informații riguroase asupra comportării corpului în deplasarea sa). În felul acesta, elevii înțeleg că orice mărime fizică vectorială poate fi reprezentată în același mod (printr-un segment de dreaptă orientat).

Prin compararea reprezentărilor grafice ale unor vectori cărora li se variază treptat cîte un parametru, se trage concluzia că este suficient ca să se modifice un singur parametru pentru a se modifica însuși vectorul și că, prin urmare, nu se poate vorbi de doi vectori egali decît în cazul în care toți cei trei parametri sînt identici. Față de informația inițială privind viteza în mișcare rectilinie uniformă, ca modul, înțelegerea și exprimarea vitezei ca mărime vectorială reprezintă un important progres din punct de vedere științific. Acest progres s-a obținut atît prin îmbogățirea conținutului noțiunii de viteză (prin parametrii respectivi), prin transformarea informației, adică prin folosirea unor suporturi informaționale diferite din ce în ce mai abstracte (reprezentare grafică, suport verbal, simbol), cît și prin trecerea de la un model la altul.

Această achiziție a fost ulterior valorificată în clasa a VI-a și a VII-a la însușirea altor cunoștințe (vectorul variația vitezei, vectorul forță, lucrul mecanic, mașini simple etc.) de data aceasta prin folosirea aceluiași model pentru conținuturi informaționale distincte.

★

Aprecierea realizării obiectivelor cercetării s-au făcut, atît pe baza lucrărilor de control, cît și a observației efectuate în cadrul lecțiilor. Pentru aprecierea cantității și calității cunoștințelor însușite privind mărimea vectorială criteriile după care au fost evaluate lucrările de control ale elevilor au fost următoarele :

— măsura în care noțiunea de vector a fost reținută prin notele ei definitorii ;

— posibilitatea definirii corecte a noțiunilor de direcție și sens (relevarea genului proxim și a diferenței specifice) ;

— aprecierea posibilității de a opera cu noțiunea de vector (capacitatea de transfer a cunoștințelor, aplicarea în situații noi a cunoștințelor respective, de exemplu, rezolvarea unor probleme de text). Aceasta s-a urmărit în cadrul lecțiilor la predarea variației, vitezei și forței *. Drept termen de comparație, întrucît nu puteau fi luate pentru control clase a VI-a (la care — după programa în vigoare — nu se predă noțiunea de vector) a fost luat un eșantion de 50 de elevi de clasa a IX-a de la diferite licee din București (la această clasă introducîndu-se noțiunea de vector conform programei în vigoare).

Analiza probelor de control de la clasele experimentale a scos în evidență următoarele :

a) Definirea corectă a noțiunii de vector a fost realizată în proporție de 96% (din 50 de elevi, 48 au dat răspunsuri corecte). În aceeași proporție au fost definite corect elementele care caracterizează vectorii (modulul, direcția și sensul).

---

* În anul școlar 1966/1967, la clasele respective se continuă predarea unui curs experimental de fizică pentru clasa a VII-a. Cu prilejul predării mașinilor simple s-a constatat posibilitatea folosirii eficiente a vectorului forță, a comparării vectorilor, a compunerii și descompunerii lor de către toți elevii clasei, verificîndu-se și prin aceasta importanța instrumentală a noțiunii de vector în însușirea altor cunoștințe.

Noțiunea de vector, precum și parametrii (modulul, direcția și sensul) au fost definiți fără a se implica elemente specifice unei anumite mărimi vectoriale (viteză, forță etc.) sau elemente de reprezentări grafice (segment de dreaptă, săgeată etc.), fapt care atestă înțelegerea corectă a noțiunii de mărime vectorială în general și posibilitatea detașării semnificației ei atît de mărimile fizice prin care a fost însușită, cît și de suportul grafic.

La clasele de control (clasa a IX-a), din 50 de răspunsuri posibile s-au primit 4 răspunsuri corecte (8%) privind notele definitorii ale vectorului. În ceea ce privește fiecare parametru în parte, definiția lor corectă n-a fost dată de nici un elev. Faptul nu este surprinzător, întrucît în manualul de clasa a IX-a conținutul acestor noțiuni nu este precizat și probabil că explicația corespunzătoare nu s-a dat nici la lecție. Aceasta explică și extrema labilitate a semnificației atribuite de elevi însăși noțiunii de vector și apelul la elementele reprezentării grafice pentru definirea conținutului noțiunii.

Exemple: 1. Elevul I. N.: „Elementele care caracterizează un vector sînt: segmentul de dreaptă și săgeata care indică *direcția* vectorului (răspuns care atestă confuzie între reprezentarea grafică și noțiunea de vector, pe de o parte, și între direcție și sens, pe de altă parte).

2. Elevul I. A.: „Un vector este caracterizat prin origine, sens, de exemplu originea este punctul de unde pleacă vectorul. Axul este linia pe care urmează vectorul, iar *sensul este direcția spre care se îndreaptă el*" (!).

Aceste greșeli scot în evidență necesitatea atît a elucidării conținutului noțiunilor (vector, modul, direcție, sens), cît și a precizării faptului că mărimea vectorială nu este același lucru cu reprezentarea grafică, că această reprezentare este numai una din posibilitățile de exprimare a mărimii vectoriale. În mod implicit, analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii claselor experimentale și de elevii claselor de control reliefează importanța transformării multiple a informației pentru a se evita legarea semnificației de un anumit suport și pentru a se crea posibilitatea identificării aceleiași semnificații redate prin suporturi diferite.

În răspunsurile date de elevii claselor de control se mai observă că, de cele mai multe ori, noțiunea de mărime vectorială este legată de un caz particular (forță, viteză).

Exemple: 1. Elevul D. M.: „Elementele unui vector sînt: intensitate, direcție, punct de aplicație. Intensitatea este o mărime vectorială care arată *forța* cu care acționează vectorul (!). Direcția este elementul care arată în ce parte se îndreaptă vectorul" (!).

Elevul B. A.: „Elementele unui vector sînt: direcția, sensul și mărimea. Direcția este dreapta suport pe care se sprijină vectorul și arată direcția *mișcării*. Sensul arată încotro este îndreptată *mișcarea*. Mărimea vectorului este în raport cu mișcarea efectuată".

Aceste răspunsuri scot în evidență faptul că, dacă noțiunea de vector este legată exclusiv de o anumită mărime fizică (fără a se specifica faptul că un mare număr de mărimi fizice se integrează în această categorie), se înregistrează o îngustare extremă a conținutului noțiunii respective, remanența la cazul particular.

b) Posibilitatea operării cu mărimile vectoriale (în limitele cunoștințelor predate la clasa a VI-a experimentală) a fost urmărită la predarea celorlalte mărimi vectoriale (variația vitezei, forța), cînd prin analiza elementelor caracteristice variației vitezei și forței elevii au putut detașa în mod independent concluzia că și aceste mărimi fizice sînt vectoriale. Pe de altă parte, la predarea forței de gravitație (ca un caz particular

al forței) elevii au putut transfera cu ușurință modelul forței, ca mărime vectorială în general, la acest caz particular (cf. protocoalelor de la lecțiile respective).

Rezultatele bune obținute la clasele experimentale ne îndreptățesc să apreciem că este posibilă și eficientă introducerea mărimii vectoriale la clasa a VI-a. Pentru elaborarea unor concluzii categorice mai sînt necesare verificări la un număr sporit de clase, în condiții diferite * (mediu urban, rural; profesori diferiți; clase cu nivel diferit).

ПОНЯТИЕ О ВЕКТОРЕ В VI-ом КЛАССЕ (НА УРОКАХ ФИЗИКИ)

(Резюме)

В данной статье авторы выступают за введение понятия о векторе еще на первом уровне преподавания физики в школе, так как усвоение понятия о векториальной величине помогает более глубокому пониманию физических величин.

Авторы считают, что понятие о векторе может быть усвоено учащимися VI-го класса, потому что, с одной строны, умственные действия детей этого возраста достаточно развиты, а, с другой стороны, усвоение было подготовлено другими предметами (математикой, географией).

Положительные результаты были получены в экспериментальном исследовании, проведенном в 1965/66 учебном году в бухарестской Общей школе № 122; авторы считают, что исследование должно быть расширено и проведено в разнообразных условиях.

INTRODUCTION DE LA NOTION DE VECTEUR EN VI-e DANS LA CLASSE DE PHYSIQUE

(Résumé)

Les auteurs prennent partie pour l'introduction de la notion de vecteur dès le début de l'enseignement de la physique dans les écoles étant donné que l'acquisition de la notion de grandeur vectorielle permet une compréhension plus profonde du sens de certaines grandeurs physiques. Les auteurs considèrent la notion de vecteur comme accessible aux élèves de VI-e parce que, d'une part, le raisonnement des enfants est assez bien développé à cet âge (12—13 ans) et, de l'autre, les élèves y sont préparés par l'étude de certaines disciplines (mathématiques, géographie) des années précédentes.

Les résultats de la recherche expérimentale — concernant le problème ci-dessus — qui s'est déroulée pendant l'année scolaire 1965—1966 à l'École générale No. 122 de Bucarest, ont été encourageants. Pour pouvoir arriver à des conclusions catégoriques on estime qu'il est nécessaire d'élargir le champ d'investigation dans des conditions plus variées (différents professeurs, différentes écoles, milieux différents: urbain et rural).

---

* În anul școlar 1966/1967, programa experimentală de fizică pentru clasa a VI-a este aplicată de către prof. Gabriela Pîrșan de la Școala generală nr. 122 din București, la 3 clase a VI-a.

TEACHING THE PHYSICAL NOTION OF VECTOR IN THE SIXTH GRADE

(A b s t r a c t)

To teach the physical notion of vector in the sixth grade in order to better understand certain physical quantities is not only necessary but fully possible, say the authors, as the twelve-year-olds are sufficiently mature and have already covered some similar field in math and geography. This is the preliminary conclusion of a two-year experiment (1965—1966) conducted at School No. 122 in Bucharest. A more comprehensive experiment will have to take account also of other variables, viz. different schools, teachers, and surroundings.

Considerații asupra normării muncii elevilor din școlile profesionale

Ing. MARGARETA BONTAȘ
șef de sector
la Institutul de științe pedagogice
ing. SCHEMELL GÜNTER, profesor,
MIHAI CANCIU și *PETRU DRĂGHICI*
maiștri-instructori
Centrul școlar profesional tehnic de maiștri — Cisnădie

Printre sarcinile stabilite de Partidul Comunist Român pentru creșterea eficienței economice a industriei noastre socialiste se înscrie ca o necesitate imperioasă *organizarea științifică a producției și a muncii*, factor de o deosebită importanță în asigurarea creșterii în ritm susținut a producției și productivității muncii, în reducerea prețului de cost, în îmbunătățirea calității produselor, pentru ridicarea performanțelor lor tehnice la nivelul realizărilor pe plan mondial, pentru sporirea avuției naționale și ridicarea nivelului de viață și civilizație a întregului popor [1].

În contextul problemelor ce se cer rezolvate în organizarea științifică a producției și a muncii, o valoare deosebită o are normarea muncii, stabilirea pe baze științifice a normelor de muncă și folosirea eficientă a timpului de lucru. Normarea muncii înseamnă determinarea cantității de muncă necesară pentru executarea unei operații sau lucrări, pentru realizarea unui produs sau cantități de produse ce trebuie obținute într-o anumită unitate de timp și în anumite condiții tehnico-organizatorice [2].

Partidul și statul nostru au pus în fața școlii de toate gradele sarcina de a lega tot mai strîns învățămîntul de viață, de practică, de cerințele construcției socialismului.

Muncitorii formați în învățămîntul nostru profesional trebuie să aibă posibilitatea reală de a folosi judicios și eficient în producție calitățile lor profesionale și cetățenești, să muncească cu randament optim în fiecare unitate de timp la locul de muncă, în strînsă corelație cu progresul tehnic-științific, cu cerințele dezvoltării în ritm rapid a economiei noastre naționale.

Un factor important, care contribuie în mare măsură la ridicarea calității învățămîntului practic, la pregătirea temeinică a muncitorilor calificați prin școlile profesionale, îl constituie familiarizarea și înarmarea elevilor din aceste școli cu norme de lucru stabilite în mod științific, la nivelul producției moderne.

În țara noastră, ca și în alte țări, au existat și există preocupări de a se stabili norme de muncă în cadrul instruirii practice din învățămîntul profesional [3]. Ținînd

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 21—23 decembrie 1966*, Editura politică, 1966, p. 34.

[2] Vezi *Dicționar enciclopedic român*, Editura politică, vol. III, K—P, 1965, p. 532.

[3] G. G. Dușutin, *Probleme de organizare și metodică a învățămîntului practic*, Imp. M.C.F. București, 1955, p. 158—162; V. Pandia, *Coeficienți de normare pentru instruirea practică în atelierul-școală*, „Revista învățămîntului profesional și tehnic" nr. 1/1965, p. 26—31; Instrucțiuni ale Ministerului Învățămîntului din Republica Socialistă România.

seama însă de diversitatea școlilor profesionale, de faptul că normarea muncii este determinată de o serie de factori, cum ar fi: creșterea gradului de înzestrare tehnică, perfecționarea continuă a tehnologiei producției, generalizarea experienței înaintate etc., este necesar ca pregătirea muncitorilor în școlile profesionale să aibă la bază norme științifice de lucru (de instruire practică) care să corespundă profilului muncii, progresului tehnic în general și îndeosebi din fiecare domeniu industrial.

Considerînd că normarea judicioasă a activității de instruire practică a elevilor în timpul școlarității reprezintă o cerință importantă a calificării lor cît mai înalte și, în același timp, o posibilitate reală a participării lor cu eficiență în producție, ca muncitori calificați, încă din primele zile de muncă în uzină, *cercetarea noastră își propune să aducă unele contribuții la problema normării științifice a muncii în instruirea practică a elevilor din școlile profesionale ale industriei ușoare.*

Începînd îndeosebi din anul școlar 1965/1966 și pînă în prezent, în cercetările inițiate de Institutul de științe pedagogice în unele școli profesionale, la care au fost antrenate cadre didactice din școlile respective, problema normării muncii practice a elevilor a stat în centrul preocupărilor organizării și desfășurării învățămîntului practic, constituind una din problemele importante ale creșterii calității instruirii practice a elevilor *.

În cadrul cercetării, paralel cu urmărirea și îmbunătățirea procesului instruirii practice de care ne-am ocupat în mod deosebit și convinși că există o strînsă legătură între planificarea *activităților practice și creșterea eficientă a productivității muncii*, am pornit de la ipoteza că *stabilirea unor norme de muncă științifice potrivit cerințelor instruirii practice, va contribui la ridicarea nivelului de pregătire a elevilor, corespunzător cerințelor producției moderne.*

★

În perioada amintită, pe care noi am considerat-o „de investigații" (constatativă), elementul esențial care ne-a ajutat în formularea ipotezei pentru cercetarea de fond a problemei normării muncii elevilor în anii viitori ne-a permis să apreciem că factorul care predomină în activitatea elevilor îl constituie în primul rînd posibilitatea observării de către aceștia a fenomenelor cu caracter practic, fenomene pe care le-au întîlnit în desfășurarea normală a procesului de producție. Întrucît în perioada de început a lucrului efectiv în atelierul-școală nu este posibilă o deservire a utilajului și o efectuare a lucrărilor în ritm mai accelerat și pe baza unor norme de lucru asemănătoare producției, deoarece în pregătirea lor practică accentul se pune pe însușirea cunoștințelor tehnice, pe formarea priceperilor și deprinderilor de muncă și implicit pe calitatea execuției lucrărilor, am urmărit munca desfășurată de elevi pe perioade mai îndelungate (trimestre).

Pentru organizarea muncii elevilor în atelierul-școală pe baza unor norme de lucru corespunzătoare a fost necesar să cunoaștem aprofundat conținutul și cerințele fiecărei operații și lucrări și, pe această bază, să stabilim anumite norme de muncă, la început în mod experimental.

---

* Cercetarea se desfășoară sub conducerea științifică a tov. lector univ. dr. Petre Pufan.

La cercetare participă profesorii de tehnologia meseriei, maiștrii-instructori și directorii școlilor profesionale ale Ministerului Industriei Ușoare din București, Timișoara și Cisnădie.

În abordarea acestei probleme am ținut seama de progresul obținut treptat de elevi în însușirea cunoștințelor de specialitate, în formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor de muncă, în cunoașterea și însușirea normelor de producție, în creșterea productivității muncii, precum și în asigurarea calității produselor realizate.

În stabilirea și folosirea normelor de muncă în atelierul-școală a fost necesar să se urmărească și să se verifice gradul de pregătire teoretică și practică a elevilor în diverse etape de instruire, ceea ce a făcut ca atenția maiștrilor instructori să fie îndreptată în primul rînd spre aprecierea nivelului de cunoștințe teoretice și practice ale elevilor, spre rezultatele obținute de ei în muncă, în mod progresiv. În procesul formării și consolidării priceperilor și deprinderilor practice necesare însușirii meseriei, s-a urmărit ca elevii să fie deprinși cu executarea cît mai corectă a diferitelor mișcări și mînuiri în cadrul fazelor sau operațiilor pe care le efectuează, respectînd în același timp și cerințele de normare a muncii, de folosire eficientă a timpului pentru fiecare operație, lucrare sau produs.

În munca cu elevii, maistrul-instructor a avut în vedere ca la stabilirea normelor de muncă să asigure permanent unitatea dintre cerințele didactice și tehnico-productive, astfel încît la lecțiile de instruire practică efectuarea lucrărilor să se bazeze pe o folosire eficientă a mijloacelor de producție și a forței de muncă, pe respectarea unei anumite unități de timp pentru fiecare lucrare sau produs, ținîndu-se seama de nivelul de pregătire a elevilor, de condițiile tehnico-organizatorice etc., pentru ca normarea muncii să fie corespunzătoare cerințelor instruirii practice în atelierul-școală, în mod progresiv, astfel ca normele de instruire practică să aibă caracterul de „normă de muncă-școală".

Maistrul-instructor, paralel cu îndrumările atente pe care le-a dat elevilor, a căutat să dezvolte în permanență spiritul de muncă independentă a elevilor și de inițiativă creatoare, spiritul lor de autocontrol etc., acestea constituind coordonate principale care permit creșterea rapidă a dinamicii ritmului de muncă a elevilor în deservirea și folosirea conștientă și eficientă a mașinilor, în însușirea unui ritm optim de muncă pentru fiecare fază, operație etc.

La stabilirea normelor de muncă în atelierul-școală am căutat să adaptăm în mod creator și progresiv normele realizate de muncitorii fruntași în întreprinderile în care vor lucra elevii atît în perioadele de practică în producție, cît și ca viitori muncitori calificați. De asemenea, s-a avut în vedere asigurarea unor condiții tehnico-organizatorice corespunzătoare, ținîndu-se seama de caracteristicile tehnice ale utilajelor, de condițiile tehnico-organizatorice și didactice în care se realizează instruirea practică a elevilor. În felul acesta, s-a asigurat o folosire mai eficientă a condițiilor tehnico-didactice din atelierul-școală și o mai bună îndrumare și urmărire a modului de lucru al elevilor, ceea ce a permis stabilirea pe baze științifico-pedagogice a elementelor de normare a muncii lor, care au contribuit la dezvoltarea deprinderilor de muncă organizată, planificată și eficientă, chiar din perioada de școlarizare.

În procesul instruirii practice *pentru specialitățile filatură și țesătorie*, am cercetat problema normării muncii elevilor pe baza analizei timpului de lucru, *folosind metoda observației și a măsurării cheltuielilor de timp în cadrul fazelor și operațiilor principale*, precum și alte mijloace adecvate, ca : *fotografierea zilei de muncă și cronometrarea timpului de lucru, a ritmului de muncă realizat de către elevi* ș.a.

De asemenea, în mod organizat, pe grupe de subiecți (elevi), s-a urmărit modul cum dezvoltarea calităților lor fizice și intelectuale influențează capacitatea de muncă în ritm și intensitate optimă, în fiecare etapă de instruire practică a elevilor.

În cadrul etapelor de școlarizare *, am constatat că elevii își formează priceperile și deprinderile de muncă mai întîi în executarea unor lucrări și produse mai simple și apoi progresiv mai complexe. Normele experimentale stabilite și folosite au ținut seama de aceasta, au ținut seama de cantitatea și calitatea produselor ce se realizează în diferite etape de instruire practică. Respectînd cerințele de normare a muncii propuse de noi, în cele patru etape s-au obținut următoarele rezultate *pentru specialitatea filatură*:

Tabelul nr. 1

Operația ce se execută	Articolul	Produsul fir Nm (Tex)	Norma aplicată în întreprindere kg/oră**	Etapele de instruire practică			
				I Cc=50% kg/oră***	II Cc=67% kg/oră	III Cc=90% kg/oră	IV Cc=1% kg/oră
0	1	2	3	4	5	6	7
Torsul la Selfactorul nr. 1	312-01-1	Nm 7 Tex 143	11,12	5,56	7,45	10,00	11,12
Torsul la Selfactorul nr. 2	734-01	Nm 5 Tex 200	14,50	7,25	9,71	13,05	14,5

Analizînd rezultatele obținute de elevii filatori, la sfîrșitul fiecărei etape de instruire, se remarcă o îmbunătățire, un progres vizibil de la o etapă de pregătire la alta, care influențează randamentul mașinilor (selfactoare) și ca atare și valoarea muncii elevilor. Aceasta se datorează faptului că în normarea muncii lor s-a ținut seama, în afara priceperii de deservire a mașinilor respective, element care afectează timpul de muncă (TE), și de stricta corelare a acesteia cu posibilitățile de producție ale utilajelor, cu caracteristicile lor tehnice. În cercetarea structurii proceselor de muncă s-a urmărit stabilirea cu exactitate a elementelor componente (operații, faze, minuiri, mișcări), durata acestora în timp, precum și limitele între care se desfășoară ele, marcate prin anumite puncte de reper. Astfel, referindu-se îndeosebi la activitatea elevilor la locul de muncă și respectiv la timpul de muncă efectiv, concretizat în norma realizată de elevi în procesul instruirii practice, am comparat realizările elevilor cu cele ale muncitorilor din întreprindere, luîndu-se ca bază norma aplicată în întreprindere pentru aceleași articole (fire și țesături), aplicîndu-se coeficientul de corectare stabilit (Cc).

---

* Etapa I în trimestrul III al primului an de școlarizare; etapa a II-a în trimestrul I, anul II; etapa a III-a în trimestrul II, anul II și etapa a IV-a în trimestrul III, anul II.

** Coloana 3 din tabelul nr. 1 și 2 ce se referă la valoarea normei aplicate în întreprindere rezultă din formula clasică $P_p = Pt \times CTU$, în care P_p = producția practică; Pt = producția teoretică calculată la viteza de lucru a mașinii; CTU = coeficientul de timp util din întreprindere.

*** *Randamentul realizat de elevi în perioadele de instruire a fost denumit în* mod convențional coeficient de corectare, notat simbolic Cc (coloanele 4, 5, 6 și 7 din tabelele nr. 1 și nr. 2).

În ceea ce privește cea de-a doua specialitate, țesătorie, în etapele de instruire practică s-au obținut rezultatele pe care le prezentăm în tabelul următor :

Tabelul nr. 2

Operația ce se execută	Articolul	Țesătura realizată (destinație)	Norma aplicată în întreprindere bătăi oră	Etapele de instruire practică			
				I Cc=50,4 %	II Cc=60 %	III Cc=79 %	IV Cc=1 %
0	1	2	3	4	5	6	7
Țesere la război	312-01-1	Stofă palton	3300	1663	1980	2607	3300
Țesere la război	734-01	pături	3150	1587	1890	2489	3150

Comparativ cu norma aplicată de întreprindere, în cadrul celor două articole de țesături exemplificate în tabelul nr. 2 și pe baza realizărilor elevilor la sfîrșitul fiecărei etape de instruire practică, s-au obținut coeficienți reali de corectare în normarea muncii elevilor (vezi coloanele 4, 5, 6 și 7 din tabel), care pot fi luați în considerare ca norme de muncă (experimentale) pentru instruirea elevilor în atelierul școală.

Progresul obținut de elevi de la o etapă de instruire la alta — pentru cele două specialități — ne îndreptățește să apreciem că atît conținutul activității instructiv-educative, cît și dinamica ritmului de lucru și calitatea efectuării lucrărilor practice corespund fiecărei etape de instruire practică.

În scopul stabilirii unor norme de muncă-școală cît mai corespunzătoare, nu am considerat ca definitive aceste rezultate, ci am urmărit munca desfășurată de elevi la operațiile și lucrările indicate în programa de instruire practică și, lunar, în vederea depistării unor elemente instructiv-educative noi de normare a muncii, care să țină seama de specificul fiecărei lucrări practice, de calitatea execuției, de nivelul pregătirii teoretice de specialitate, de gradul de formare și consolidare a priceperilor și deprinderilor practice.

Ca urmare a aplicării acestui procedeu, s-au obținut următoarele rezultate *pentru specialitatea filatură* — torsul la selfactor — (vezi tabelul nr. 3 de la p. 50).

Din analiza datelor obținute de elevii filatori, se remarcă o apropiere a ritmului de muncă al elevilor — din ultima etapă de instruire — cu valorile de timp din întreprindere. Un factor important, care a contribuit în mare măsură asupra rezultatelor obținute de elevi, a fost sistemul de planificare riguroasă a activităților de instruire practică în cadrul zonei de deservire la mașinile respective. De asemenea, s-a mers pe linia ca planificarea componentelor procesului de muncă să devină o sarcină independentă a elevului și ea să se manifeste ori de cîte ori situațiile de lucru la mașini o cer. Folosind în experimentele noastre prezentarea unor planuri model de lucru[4], algo-

[4] P. Pufan, M. Bontaș, *Observații asupra formării deprinderilor de planificare la elevii din școlile profesionale textile*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1965.

Tabelul nr. 3

Fazele de lucru	Conținutul muncii la fazele principale	Valori de timp în secunde, norma din întreprindere	Valori de timp obținute în atelierul-școală (în secunde)			
			Etapele de instruire practică			
			I	II	III	IV
0	1	2	3	4	5	6
faza I	Schimbarea valului alimentator (schimbarea bobinei)	4.88″ suviță	8,3	7,5	6,2	4,5
faza a II-a	legarea firului (pretort între cilindri debitori și fuse)	21″ „	30	28,3	25	22
faza a III-a	legarea șuviței	32″	40,5	38,4	35	32,5
faza a IV-a	scoaterea levatei	6″/fus	11,2	9,5	7,7	6,1

Tabelul nr. 4

Fazele de lucru	Conținutul muncii la fazele principale	Valori de timp (în sec.) norma din întreprindere	Valori de timp obținute în atelier-școală (în secunde)			
			Etapele de instruire practică			
			I	II	III	IV
Faza I	Schimbarea suveicii (simplu)	5,4	7,6	7,0	6,2	5,5
Faza a II-a	Schimbarea suveicii cu căutarea rostului	16,5	22,0	18,6	17,5	16,8
Faza I	Încărcarea suveicii (simplu)	16,5	18,6	17,2	16,5	16,5
Faza a II-a	Încărcarea suveicii cu căutarea firului	21,0	23,8	22,5	21,7	21,0
Faza a III-a	Legarea firului rupt în urzeală în faza a III-a	31,1	78,0	63,4	46,1	33,4

ritmii generali pentru lucrul efectiv la războiul de țesut, s-au creat condiții optime, astfel încît din rezultatele elevilor să putem desprinde aptitudinile lor creatoare, dezvoltarea gîndirii tehnice, pregătirea lor tot mai apropiată de cerințele producției moderne etc., planificarea muncii fiind o activitate care presupune cu obligativitate aceste calități. Aceasta s-a concretizat în rezultatele obținute de elevii țesători, pe care le prezentăm în tabelul nr. 4, de la p. 50

Comparînd rezultatele obținute de elevii țesători în finalul celor patru etape de instruire, se remarcă un progres în dinamica ritmului pe faze, în familiarizarea lor cu normarea muncii, reușindu-se ca, în ultima etapă, ritmul și durata muncii să fie apropiate nivelului realizat de muncitorii din producție.

Familiarizarea elevilor încă din perioada de școlarizare cu munca independentă, cu noțiunile legate de planificarea și organizarea judicioasă a acțiunilor, cu elemente de metodologia normării muncii, cu îndeplinirea în procesul instruirii practice a unor norme de muncă, i-a determinat să dea o mai mare atenție atît calității execuției, cît și respectării timpului optim în care se poate executa o fază, operație sau produs, fapt ce se reflectă în rezultatele bune obținute de ei. În felul acesta, la intrarea în producție, absolvenții au posibilitatea reală de a se adapta imediat și direct la normarea științifică a producției și a muncii, cu ritmul accelerat și sarcinile complexe ale producției din întreprinderile în care vor lucra ca muncitori calificați. Respectînd riguros cerințele implicate de procesul instruirii practice pentru cele două specialități (filatură și țesătorie), am reușit să desprindem în sistemul de stabilire și folosire a normării în fiecare lună unele concluzii parțiale, prin care s-au conturat coeficienții de corectare a normelor de lucru-producție, în norme de instruire-școală.

Printre parametrii care s-au conturat în cercetarea noastră în stabilirea normei de muncă în atelierul-școală, menționăm:

a. Caracteristicile tehnice ale utilajelor la care lucrează elevii în atelierul-școală și în întreprindere.

b. Capacitatea teoretică de producție a utilajelor respective (Pt).

c. Coeficientul de timp util (CTU) aplicat în întreprindere pentru producția practic realizată (norma de producție aplicată în uzină).

d. Coeficientul de corectare (Cc), aplicat la producția practică, stabilit pe baza rezultatelor obținute în instruirea practică a elevilor (experiența anilor precedenți), care a asigurat stabilirea normei-școală în diverse etape de învățămînt practic.

Pornind de la normele de producție realizate în întreprindere, adaptate cerințelor didactice, nivelului de pregătire a elevilor în diferite etape de instruire practică, caracteristicilor utilajelor la care lucrează ei în atelierul-școală etc., normele de muncă-școală realizate de elevi în condițiile experimentului nostru s-au concretizat în relația:

$$N_s = Cc \times P_p$$

în care Cc = Coeficientul de corectare, P_p = Producția practică iar, $P_p = P_t \times CTU$

Coeficientul de corectare stabilit realmente pe baza rezultatelor obținute în diferite perioade de instruire a elevilor, așa cum reiese din tabelele anterioare, crește progresiv, ajungînd în ultima perioadă de instruire (școlarizare) la valoarea aproximativă 1, ceea ce face ca norma-școală să fie echivalentă cu norma realizată de muncitorii calificați din întreprindere, în cadrul acelorași condiții de muncă (utilaje deservite,

Tabelul nr. 5

Secția filatură :
Denumirea utilajului : selfactor
Articolul 312-01-1 : fir Nm 7 (Tex 143)
Producția teoretică : kg/oră 16,6
C.T.U. din producție : 0,67
$P_t \times$ *C.T.U. — din producție :* 11,12 kg/oră

Norma-școală	Rezultate obținute în activitatea desfășurată de elevi							Norme experimentale — ipoteză					
	trim. III, anul I			trim. I, anul II				trim. II, anul II			trim. III, anul II		
	april.	mai	iunie	sept.	oct.	nov.	dec.	ian.	febr.	mart.	april.	mai	iunie
Producția kg/oră	4,00	4,89	5,78	5,78	6,67	7,56	8,45	9,34	10	10,56	10,90	11,12	11,12
Coeficient de corectare	0,36	0,44	0,52	0,52	0,60	0,68	0,76	0,84	0,90	0,95	0,98	1,00	1,00

Tabelul nr. 6

Secția țesătorie :
Denumirea utilajului : războiul de țesut
Articolul : stofă palton — 312-01-1
Producția teoretică : bătăi/oră 5000
C. T. U din producție : 0,66
$P_t \times$ *C. T. U. din producție :* 3300 bătăi/oră

Norma-scoală	Rezultatele obținute în activitatea desfășurată de elevi							Norme experimentale — ipoteză					
	trim. III, anul I			trim. I, anul II				trim. II, anul II			trim. III, anul II		
	aprilie	mai	iunie	sept.	oct.	nov.	dec.	ian.	febr.	martie	aprilie	mai	iunie
Producția bătăi/oră război	1138	1452	1716	1716	1980	2244	2508	2772	2970	3135	3234	3300	3300
Coeficient de corectare	0,36	0,44	0,52	0,52	0,60	0,68	0,76	0,84	0,90	0,95	0,98	1,00	1,00

norme interne, natura materiei prime, contextura articolelor ce se execută etc.). Spre exemplificare, prezentăm în continuare rezultatele obţinute în munca elevilor pentru executarea articolului 312-01-1 (fire şi ţesături) la operaţia de filare şi ţesere, în sistemul observării lunare a activităţii de instruire practică (tabelele nr. 5 şi nr. 6 de la p. 52).

În cadrul acestui sistem de normare progresivă a muncii elevilor — lunar — s-a reuşit să se asigure o pregătire calitativ superioară a elevilor, normarea corespunzătoare a muncii a constituit un stimulent imediat în activitatea practică a acestora şi în acelaşi timp a creat posibilitatea de urmărire concretă a realizărilor elevilor în producţie — calitativ şi cantitativ —, de formare şi consolidare a priceperilor şi deprinderilor practice. În sistemul experimental, s-au folosit atît fişele de producţie lunare, pe elev şi maşină, cît şi graficul de urmărire a producţiei din care a izvorît necesitatea unei analize lunare operative a activităţii, analiză ce s-a făcut în cadrul unor şedinţe de producţie cu elevii.

Cu această ocazie, s-au discutat şi eficienţa metodelor folosite de maiştrii-instructori în pregătirea elevilor, rezultatele obţinute de elevi (aspecte pozitive şi negative), cît şi unele măsuri privind îmbunătăţirea activităţii de instruire practică pentru luna următoare, privind organizarea şi planificarea mai judicioasă a muncii.

Rezultatele oglindite în tabelele nr. 5 şi nr. 6 ne îndreptăţesc să stabilim normele de muncă-şcoală (experimentale) pentru etapele următoare, astfel încît în ultima perioadă de şcolarizare să se ajungă la realizarea unor norme de muncă apropiate celor din întreprinderi.

Din rezultatele obţinute reiese că sistemul de stabilire a normei de muncă-şcoală, lunar, oferă elevilor, în condiţii de muncă independentă la maşini, formarea deprinderilor de planificare şi autocontrol, însuşirea cerinţelor de normare a muncii şi aprecierea valorii acesteia în creşterea producţiei şi productivităţii muncii. Paralel cu aceasta, ei capătă încredere în forţele lor, încît ajung la sfîrşitul perioadei de şcolarizare la nivelul de pregătire al muncitorilor din producţie.

Sistemul de normare progresivă — lunară — a muncii elevilor creează condiţii pentru urmărirea concretă a producţiei, a rezultatelor muncii (cantitativ şi calitativ), astfel încît maistrul-instructor are posibilităţi de îndrumare şi control mai eficiente în activitatea elevilor.

Pe baza concluziilor parţiale, desprinse din cercetările de pînă acum, am înregistrat şi alte rezultate pozitive ale muncii elevilor, în cadrul executării unei game variate de articole (fire şi ţesături): 622-01, 744-10, 255-09 etc., care confirmă eficienţa sistemului de normare progresivă lunară.

Datele obţinute în cadrul acestui sistem complex de articole — produse de elevi — vor face obiectul unui studiu viitor, în care vor fi analizate şi rezultatele obţinute de elevii anului II (anul şcolar 1967—1968), atît în perioada şcolarizării, cît şi după absolvire — ca muncitori calificaţi.

Întrucît problema normării muncii elevilor prezintă aspecte mult mai complexe şi mai variate, determinate de întregul proces instructiv-educativ, ne-am propus în continuare să cuprindem în cercetare mai multe clase şi serii de elevi, atît în instruirea practică din atelier-şcoală, cît şi la practica în producţie. Studiul respectiv va oferi posibilităţi mai ample în vederea argumentării ştiinţifice a coeficientului de corectare necesar în stabilirea normelor de instruire practică în şcoli, care să poată fi generalizat pe ansamblul lucrărilor în activitatea elevilor pentru specialităţile filatură şi ţesătorie şi care-şi va aduce contribuţia la îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului practic, la optimizarea organizării şi desfăşurării instruirii practice în şcolile profesionale.

О НОРМИРОВАНИИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТИЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

На основе проведенных исследований авторы указывают на необходимость научного установления норм школьной работы по специалности, с целью повышения качества практического обучения учащихся профессиональных школ.

В данной статье анализируются первые результаты, полученные после применения экспериментальных норм в профессиональных текстильных школах и подчеркивается эффективность этих норм в подготовке будущих квалифицированных рабочих.

Исследование продолжается с целью установления таких норм, которые учитывают всю сложность и разнообразность вопросов, поднятых практическим обучением на уровне современного производства.

CONSIDÉRATIONS SUR LA RÉGLEMENTATION DE LA DURÉE DE TRAVAIL DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

(Résumé)

S'appuyant sur des recherches qu'ils ont faites, les auteurs prouvent la nécessité de déterminer, d'une manière scientifique la durée des travaux pratiques en raison de chaque métier et dans le but d'accroître la qualité du processus d'instruction pratique des élèves dans les écoles professionnelles.

L'étude présente les premiers résultats obtenus à la suite de l'application d'un plein-temps expérimental dans les écoles professionnelles textiles et souligne son efficacité pour la formation des futurs travailleurs qualifiés. Ces recherches continuent afin de déterminer des durées de travail qui puissent assurer le rendement de l'instruction pratique au niveau de la production moderne et qui soient généralisées dans toutes les écoles professionnelles du même profil.

ON STANDARDIZING PUPILS' WORK IN THE TEXTILE VOCATIONAL SCHOOLS

(Abstract)

The authors prove experimentally the need for standardizing the work of pupils in all vocational schools up to the requirements of modern science and technology. The article carries facts and figures of an experiment conducted at several textile vocational schools. The experiment was a success. Similar experiments, very efficient for the training of prospective skilled workers, will be undertaken shortly. If equally successful, standardization will be introduced in all special vocational schools.

Dezvoltarea gîndirii aritmetice a şcolarului de clasa I cu ajutorul rezolvării problemelor

Lector univ. DUMITRU STOICA
Craiova

În matematică un rol important în dezvoltarea gîndirii elevilor îl are rezolvarea problemelor. Problema, ca o îmbinare de cuvinte şi numere, exprimînd relaţii între cantităţi, stimulează elevul la o activitate intensă.

Baza dezvoltării gîndirii matematice cu ajutorul rezolvării problemelor începe să se formeze din clasa I, din primele săptămîni de şcoală. Greşit, după părerea noastră, în primul trimestru al clasei I se pune accentul numai pe învăţarea numeraţiei şi calculului, neglijîndu-se introducerea noţiunii de problemă. Chiar dacă elevul nu ştie să citească şi să scrie simultan cu predarea numeraţiei şi operaţiilor pe cale orală, rezolvarea de probleme pe bază intuitivă facilitează procesul de abstractizare. Evoluţia procesului analitico-sintetic al abstractizării şi ulterior al organizării unui sistem funcţional activ de operaţii aritmetice cu o ordine caracteristică are la bază o intensă activitate de sistematizare [1]. La elevul de clasa I dezvoltarea procesului analitico-sintetic al abstractizării şi rezolvarea problemelor sînt condiţionate de *realizarea legăturii dintre operaţie şi problemă pe bază intuitivă*. De exemplu, după metodica actuală, de la primele adunări şi scăderi cu numere de la 1—10 elevii fac cunoştinţă cu noţiunea de operaţie. Operaţia exprimă o relaţie între două cantităţi. De pildă 4+2 = 6 este o operaţie de adunare care simbolizează relaţia ce a intervenit între o mulţime de patru elemente şi o mulţime de două elemente de aceeaşi natură. Cele două mulţimi pot fi creioane, caiete, cărţi etc. Abstractizînd operaţiile, adică 5+4=9, sau 3+2=5, noţiunea de operaţie este raportată treptat de către elevi la calculul cu numere. Numărul se interpune între relaţie ca realitate concretă între cantităţi şi operaţie ca mijloc de generalizare. În felul cum se predă aritmetica, relaţiile exprimate prin operaţii apar ca relaţii între numere şi nu ca relaţii între mulţimi de obiecte, numărul fiind un simbol al unei realităţi.

Introducînd noţiunea de problemă pe cale orală, o dată cu primele adunări, operaţia nu mai este mascată de calculul cu numere, ci apare ca o relaţie între cantităţi care se găsesc în realitatea înconjurătoare. Printr-un astfel de procedeu metodic numărul îşi capătă adevărata semnificaţie ştiinţifică, simbolizînd o proprietate a mulţimilor echivalente între care s-a stabilit o corespondenţă biunivocă.

În experimentul pe care l-am organizat la clasa I în legătură cu influenţa pe care o exercită asupra dezvoltării gîndirii elevului introducerea problemelor o dată cu învăţarea operaţiilor, folosind o anumită metodică în rezolvarea lor, am observat o receptivitate crescută la elevi, în primele săptămîni de şcoală, în a rezolva probleme după imagini pe cale orală.

După o lună şi jumătate de la începutul anului şcolar s-a dat la clasa experimentală o probă pentru a verifica rezultatele experimentului. Proba a avut ca obiectiv să verifice în ce măsură elevii pot să compună oral probleme după situaţiile probabile pe care le pot lua anumite relaţii dintre cantităţi reprezentate prin două tablouri.

---

[1] Ursula Schiopu, *Dezvoltarea operativităţii gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 118.

Primul tablou reprezenta 5 rațe dintre care 3 erau pe mal și 2 erau pe lac. Al doilea tablou reprezenta 6 rațe, dintre care 4 erau pe mal și 2 erau pe lac. O rață, din acestea două de pe lac era desenată în așa fel, încît să sugereze întoarcerea pe mal.

Elevii au avut ca sarcină să compună „în gînd" probleme oral, „atîtea cîte pot", și să le rezolve în scris prin exerciții de adunare sau scădere.

Statistic rezultatele sînt următoarele :

Tabelul nr. 1

Clasa	Nr. de elevi	Numărul de elevi care au rezolvat				
		6 probleme	5 probleme	4 probleme	3 probleme	2 probleme
I B. experimentală	29	6	12	4	5	2

Tabelul nr. 2

Clasa	Nr. de elevi	Numărul de elevi care au rezolvat					
		6 probleme	5 probleme	4 probleme	3 probleme	2 probleme	1 problemă
I B. experimentală	29	4	13	7	3	3	—

Din această probă se poate deduce că elevii de clasa I sînt capabili din primele săptămîni de școală să compună probleme pe bază intuitivă. Chestionînd individual elevii care au compus cîte 5—6 variante de probleme (vezi tabelul nr. 2), reproducînd problema după exercițiile rezolvate în lucrarea de control, le-au exprimat în felul următor :

1) Pe mal au fost 6 rațe. În lac au intrat 2 rațe. Cîte rațe au mai rămas pe mal ?

2) Pe mal au fost 6 rațe. Dintre ele au intrat în lac 2 rațe. Una se întoarce pe mal. Cîte rațe sînt pe mal ?

3) Pe lac au fost 6 rațe. Au plecat prima dată 4 rațe pe mal, iar a doua oară 1 rață. Cîte rațe au mai rămas pe lac ?

4) Pe lac sînt două rațe. Pe mal au fost la început 6 rațe. Cîte rațe au mai rămas pe mal ?

5) Pe mal sînt 4 rațe. Mai vine o rață pe mal. Cîte rațe sînt pe mal ?

6) Pe mal sînt 5 rațe. Pe lac este o rață. Cîte rațe sînt cu toate ?

Din conținutul problemelor reies situații multiple pe care și le-au reprezentat elevii. O situație este de constatare a prezentului. O parte din rațe se găsesc pe mal, altele pe lac, iar ei trebuie să afle totalul. Alte situații care se referă la trecut sînt probabile ; au fost toate rațele pe mal, unele au intrat în lac și elevii trebuiau să afle restul ; sau au fost toate pe lac și unele au plecat pe mal ș.a.m.d.

Prin urmare un singur desen, o singură imagine reprezentînd două cantități, a sugerat elevilor o serie de relații matematice, ei transpunîndu-le în probleme. După părerea noastră, aceasta este o treaptă prin care apropiem pe copil de posibilitatea unei gîndiri matematice personale.

Aceeaşi probă am dat-o la clasele de control. Din 64 de elevi abia 6 *au scris sub formă de exerciţii* (tabelul nr. 1) ceea ce au văzut în imagine (2+3=5; 3+2=5). Elevii au avut ca sarcină să compună exerciţii adunînd sau scăzînd răţuştele observate în tablou, întrucît nu cunoşteau noţiunea de problemă. Nivelul lor de gîndire a fost inferior elevilor din clasa experimentală. Elevii au cunoscut numai latura tehnică a problemei, fără a dezvălui toate aspectele reale ale raporturilor în care intră cantităţile.

Acest procedeu metodic de a introduce noţiunea de problemă pe cale orală, o dată cu noţiunea de „operaţii cu numere", constituie, după părerea noastră, o primă etapă a dezvoltării gîndirii elevilor cu ajutorul imaginilor şi obiectelor concrete care sugerează compuneri de probleme.

A doua etapă care reprezintă un salt în dezvoltarea gîndirii aritmetice a elevilor o constituie trecerea la rezolvări şi compuneri de probleme scrise după un anumit sistem.

Problema scrisă formează a doua imagine concretă prin felul cum este redactată, spre deosebire de textul din abecedar. Fiecare problemă este formată din enunţ şi întrebare. Enunţul cuprinde date numerice reprezentînd cantităţile, relaţiile dintre ele fiind exprimate prin propoziţii. Întrebarea completează enunţul, îl pune pe elev în situaţia de a gîndi şi împreună formează o unitate dialectică. Dacă nu se sesizează această unitate de la început se provoacă confuzii în raţionamentul elevilor.

În experiment, prin exerciţii gradate, elevii au observat că la acelaşi enunţ pot fi întrebări variate ca exprimare însă cu acelaşi înţeles.

Pe lac sînt 3 raţe, mai vin încă 4 raţe

cîte raţe sînt pe lac?	Cîte sînt cu toate?	Cîte sînt la un loc?	Cîte fac împreună?	Cîte sînt în total?

Înţelegerea sensului întrebării şi al enunţului, pe de o parte, şi legătura lor cu operaţia prin care se rezolvă, pe de altă parte, sînt elemente de primă importanţă în formarea gîndirii matematice a elevilor. Fără sesizarea acestui aspect al problemelor elevii fac confuzii, de multe ori leagă o anumită întrebare de o anumită operaţie. De pildă întrebarea — cîte sînt în total? — poate să figureze şi la o problemă care se rezolvă printr-o operaţie de adunare şi la o problemă care se rezolvă printr-o operaţie de înmulţire. Dacă elevilor nu li se semnalează acest lucru, ei vor întîmpina dificultăţi în judecarea unor anumite probleme.

Unitatea dialectică dintre enunţ şi întrebare se reflectă şi în reversul aspectului semnalat mai sus. La aceeaşi întrebare pot să existe mai multe enunţuri.

Cîte sînt cu toate?

Pe un lac sînt 4 gîşte. Mai vin încă 3	În mîna dreaptă am 3 beţişoare. În mîna stîngă am 4 beţişoare.	Într-o grămadă sînt 4 cuburi. În altă grămadă sînt 3 cuburi.

Deşi enunţurile sînt diferite ca exprimare şi ca denumire a cantităţilor, relaţia matematică este aceeaşi. Cu alte cuvinte, indiferent de formă, relaţia rămîne relaţie. Elevul trebuie să desprindă abstracţia care se ridică deasupra formelor de exprimare concretă. Semnalarea acestei unităţi dintre enunţ şi întrebare îl va feri pe şcolarul începător de o analiză superficială a problemei bazată pe „ghicirea operaţiei" numai după întrebare. El trebuie condus la ideea că sensul judecăţii unei probleme este dat de o analiză profundă a enunţului şi a întrebării problemei, luate ca un tot inseparabil. Aşa cum indică procedeele metodice actuale, pentru elevul de clasa I, ca de altfel şi pentru elevii mai mari, fiecare problemă apare ca un obiect de sine stătător. Doar la problemele tipice din clasa a IV-a elevul este condus în sesizarea unor forme algoritmice. Manualele şcolare din clasele I—III neglijează gruparea problemelor într-un sistem care să aibă la bază legăturile lor interne. Acestea sînt subordonate în cea mai mare parte însuşirii celor 4 operaţii şi mai puţin găsirii unei forme algoritmice de rezolvare.

Unul din procedeele metodice folosite în experiment, care a contribuit la procesul de algoritmizare a unui grup de probleme ce ar părea la prima vedere ca ceva aparte, a fost modificarea apartenenţei cantităţilor enunţului şi păstrarea datelor şi a operaţiei de rezolvare a problemei.

Să luăm un exemplu:

Varianta I. Adişor are 4 mere. Mama lui îi mai dă 3 mere. Cîte mere are acum în total?

Varianta a II-a. Adişor are 4 mere. Fratele lui are 3 mere. Cîte mere au împreună?

Varianta a III-a. Adişor are 4 mere. Fratele lui are 3 mere mai mult. Cîte mere are fratele lui?

Varianta a IV-a. Adişor are cu 4 mere mai mult decît fratele său. Cîte mere are Adişor dacă fratele său are 3 mere?

Enunţurile celor patru variante se deosebesc prin modificarea apartenenţei cantităţilor, însă relaţia matematică şi exprimarea numerică a cantităţilor au rămas aceleaşi.

Astfel, pornind de la o problemă şi modificîndu-i enunţul, păstrînd relaţia şi datele numerice, încă din clasa I formăm la elevi stereotipe dinamice complexe care vor facilita procesul de algoritmizare al problemelor.

Un alt stadiu în dezvoltarea gîndirii aritmetice la elevii de clasa I îl constituie trecerea de la probleme simple la probleme compuse.

Stadiul perceptiv este o condiţie esenţială în reprezentarea clară a relaţiilor multiple matematice în care intră obiectele şi fenomenele din natură şi societate. Din punct de vedere metodic, introducerea problemelor compuse implică după părerea noastră două aspecte perceptive: a) aspectul perceptiv al felului cum apar relaţiile matematice în realitate; b) aspectul perceptiv al compunerii unei probleme compuse din probleme simple.

Primul aspect l-am realizat în experimentul nostru prin „acţiuni" care să sugereze la început două relaţii matematice între trei cantităţi şi desene care să sugereze acelaşi lucru. De exemplu, un elev avea în mînă 4 beţişoare, al doilea îi dădea 10 beţişoare, iar al treilea îi mai dădea, tot primului, 8 beţişoare, sau primul dădea ultimului 5 beţişoare. Pe baza intuiţiei directe, elevii transpuneau în limbaj matematic — sub formă de problemă compusă — relaţiile ce interveneau între cantităţi.

Celălalt aspect l-am realizat prin intuirea grafică a problemelor compuse în felul următor:

Adrian are 4 beţişoare, Sabin îi dă 10 beţişoare. Cîte beţişoare are Adrian în total ?	Adrian are 14 beţişoare, îi mai dă Doru 8 beţişoare. Cîte beţişoare are Adrian în total ?

Adrian are 4 beţişoare. Sabin îi mai dă
10 beţişoare, iar Doru 8 beţişoare.
Cîte beţişoare are Adrian în total ?

Prin folosirea acestui procedeu metodic elevii află că problemele simple se pot îmbina în probleme compuse prin transformarea unor cunoscute în necunoscute pentru a satisface cerinţele problemei şi prin eliminarea întrebărilor de prisos. În acest mod, elevii ajung la înţelegerea deplină a aspectelor realităţii obiective cuprinse într-o problemă compusă, numai pe baza cunoaşterii procesului de formare a acesteia.

Folosind şi forma inversă, adică pornind de la descompunerea unei probleme compuse în probleme simple, procesul de înţelegere trece pe un plan superior. Pentru formarea la elevi a acelor capacităţi intelectuale necesare în rezolvarea problemelor complexe, va trebui ca elevul să-şi fixeze succesiv fiecare element de la cele simple la cele complexe şi apoi raţional să şi le reintegreze în scheme operaţionale complexe[2]. În acest proces de analiză şi sinteză elevii descoperă ceea ce este identitate şi diferenţă între problemele simple şi problemele compuse. Reflectarea identităţii diferitelor lucrări de acelaşi gen capătă în mod firesc forma logică a noţiunii, însă reflectarea unităţii dialectice dintre identitate şi diferenţă, ca raport, dobîndeşte în mod necesar forma logică a judecăţii tautologice[3]. Ori de cîte ori copilul rezolvă o problemă compusă trebuie să aibă, în primul rînd, pe plan mintal, identitatea generală care există între problema compusă şi problemele simple din care este alcătuită. Pe baza identităţii generale se reconstituie problemele simple cu operaţii care conduc la rezolvarea lor, reconstituindu-se firul logic al judecăţii problemei.

Pentru ilustrarea rezultatelor experimentului, la finele anului şcolar, la clasa I, am dat o lucrare de control cu următoarele obiective:

— să se compună o problemă compusă din două probleme simple;

— să se descompună o problemă compusă în probleme simple;

— să se rezolve o problemă compusă (cronometrîndu-se timpul de rezolvare prin comparaţie cu clasele de control).

---

[2] V. Bunescu şi E. Georgescu, *Cercetări cu privire la rezolvarea problemelor de aritmetică de către şcolarul mic.* Articol în *Studii de didactică experimentală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti 1965, p. 112.

[3] Henri Wald, *Conţinutul formal al conceptului*, „Revista de filozofie" nr. 5/1965, p. 638.

Rezultatele sînt consemnate în tabelul următor :

Tabelul nr. 3

Clasele	Nr. elevilor	Compunerea unei probleme compuse din probleme simple		Descompunerea unei probleme compuse în probleme simple		Rezolvarea de probleme compuse		
		Corect	Greşit	Corect	Greşit	Corect	Greşit	Timp
Experimentală	29	96,5%	3,5%	93%	7%	100%	—	4'
Control	94	50%	50%	34%	66%	80,8%	19,2%	8'

Pentru ca rezultatele să nu fie întîmplătoare, am luat pentru comparaţie trei clase de control cu un efectiv de 94 de elevi.

Din tabelul de mai sus se observă obţinerea unor rezultate mai bune cu 20% la clasele experimentale şi o mai mare omogenizare a clasei în privinţa rezolvărilor corecte. Din cei 29 elevi, la compunerea unei probleme compuse din probleme simple numai unul a greşit, la problema a doua doi elevi au greşit, iar la problema a treia nici un elev. Din cei 94 elevi ai claselor de control, la prima probă au greşit două treimi, iar la proba a treia aproape o pătrime.

În concluzie, superioritatea rezultatelor clasei de experiment constă tocmai în faptul că s-a folosit metodica descrisă mai sus. Greutăţile întîmpinate de unii elevi ai claselor de control, în special la alcătuirea problemelor compuse, se reflectă şi în rezolvarea problemelor compuse. Insuccesele unor elevi în rezolvarea problemelor compuse se datorează lipsei anterioare a exerciţiilor de acest fel.

Referindu-ne la timpul de rezolvare necesar la clasa de experiment, subliniem că el s-a redus aproape la jumătate faţă de clasele de control. De asemenea, procesele de analiză şi sinteză necesare în rezolvarea problemelor compuse s-au desfăşurat mai rapid la elevii clasei de experiment.

РАЗВИТИЕ АРИФМЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ РЕШЕНИЕМ ЗАДАЧ

(Резюме)

В данной статье автор проводит анализ данных, полученных в экспериментальном исследовании, проведенном в I-ом классе с целью развития арифметического мышления с помощью решения задач.

На конкретных примерах автор доказывает, что развитие математического мышления решением задач начинается уже в I-ом классе, на первых уроках. Автор утверждает, что несмотря на то что ученики еще не умеют ни читать, ни писать, одновременно с усвоением нумерации и устных действий, решения задач на наглядной основе облегчает процесс абстрагирования.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE ARITHMÉTIQUE CHEZ L'ÉCOLIER DE LA I-ère CLASSE PRIMAIRE À L'AIDE DES PROBLÈMES

(R é s u m é)

Dans cette étude, l'auteur présente certains résultats de la recherche expérimentale concernant le développement de la pensée arithmétique chez les élèves de la I-ère classe primaire à l'aide des problèmes à résoudre.

S'appuyant sur des exemples, l'auteur souligne que la pensée mathématique commence à se développer à l'aide des problèmes dès la I-ère classe primaire et, déjà, dans les premières semaines d'école. Même si les élèves ne savent pas encore lire et écrire — affirme l'auteur — l'enseignement de la numération et des opérations par voie orale accompagné de problèmes fondés sur l'intuition favorise le processus d'abstraction. L'étude présente aussi quelques aspects de méthode concernant la composition, de même que la résolution des problèmes dans la I-ère classe primaire.

DEVELOPING MATHEMATICAL THINKING IN FIRST GRADERS THROUGH PROBLEM SOLVING

(A b s t r a c t)

The author shows experimentally that it is fully possible to develop mathematical thinking in first graders through problem solving already in the first weeks of teaching. The pupils may not be able to read and write yet. This, however, should not prevent them engaging in easy, intuitive problem solving which develops abstract thinking, while being taught the three R's orally. The article also contains suggestions for the working out and solution of problems for first graders.

Prezenţa lui Titu Maiorescu în istoria şcolii româneşti

OCTAVIAN IONESCU
cercetător ştiinţific principal
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Titu Maiorescu şi-a făcut debutul în viaţa publică în anii imediat următori formării statului naţional român. Timp de cinci decenii va fi printre figurile de seamă care au contribuit la consolidarea şi dezvoltarea diferitelor instituţii de cultură, participînd în mod direct la consolidarea şi dezvoltarea României.

Personalitatea complexă, şi-a făcut simţită prezenţa în viaţa socială, culturală şi politică a ţării.

Animator al cercului literar „Junimea" şi al unei reviste literare de prestigiu — „Convorbiri literare" — în cadrul cărora mulţi scriitori, recunoscuţi astăzi drept clasici ai literaturii noastre, şi-au început activitatea ajungînd apoi să-şi afirme în toată plenitudinea valoarea creatoare, unul din făuritorii limbii literare moderne, declarat adversar al etimologismului şi apreciind limba populară drept izvorul nesecat de alimentare al limbii literare, profesor distins, „de o mare şi elegantă elocvenţă"* [1], *încrezător în posibilităţile studentului şi de aceea de o mare exigenţă, orator cu o logică remarcabilă în expunere şi de o mare frumuseţe stilistică, om de largă cultură, care a participat la afirmarea în cultura noastră a mai multor discipline filozofice (estetica, logica, istoria filozofiei), om politic care a deţinut înalte demnităţi : deputat, senator, ministru, prese-*

---

* „Direcţia etimologică" a celor mai mulţi dintre membrii Societăţii Academice a constituit cauza care l-a determinat să demisioneze din rîndul academicienilor în 1879; a fost rechemat după 10 ani, prezenţa lui fiind hotărîtoare pentru modificarea ortografiei şi înlăturarea definitivă a dicţionarului Laurian-Massim.

Vezi D. Onciu, *T. Maiorescu şi Academia Română*, „Convorbiri literare", anul XLIV, nr. 2, februarie 1910 şi Paul Georgescu, *Titu Maiorescu — critic literar*, „Viaţa românească", anul XVI, nr. 12, 1963.

Poziţia lui T. Maiorescu împotriva etimologismului, a latinizării limbii, se desprinde şi din lucrarea sa *Contra şcoalei Bărnuţiu* (Iaşi, 1868), în care, pe lîngă unele critici juste pe care le face discipolilor profesorului Bărnuţiu (inexactităţi de ordin istoric, necunoaşterea dreptului roman, răstălmăcirea unor texte sau folosirea ideilor patriotice ale luptătorului Bărnuţiu de la 1848 pe linia falsului patriotism) se găsesc premisele politicii desfăşurate ulterior (anti-republicanismul, împotrivirea faţă de unele reforme cerute de ţărănime în privinţa împărţirii moşiilor, lupta împotriva „ideilor răsturnătoare").

[1] N. Iorga, *Titu Maiorescu*, în „Neamul românesc", Iaşi, anul XII, nr. 167, 21 iunie 1917.

dinte al Consiliului de Miniștri, Titu Maiorescu a adus o contribuție importantă la construirea edificiului României moderne.

Oricît de controversate ar fi unele din activitățile pe care le-a desfășurat, aportul lui la consolidarea și la dezvoltarea vieții culturale a fost înregistrat de istorie, iar posteritatea îl apreciază ca una dintre personalitățile remarcabile din prima jumătate de secol de existență a României.

Cinstirea pe care i-o aduce U.N.E.S.C.O., înscriindu-l printre marile personalități culturale sărbătorite în acest an, îi confirmă pe deplin aceste merite.

★

Personalitatea lui Titu Maiorescu este strîns legată de dezvoltarea școlii și pedagogiei românești. Contribuția lui în această privință poate fi judecată și apreciată din mai multe puncte de vedere.

1. Activitatea în domeniul legislației școlare*. *Pornind de la necesitățile epocii sale și înțelegînd rolul major al școlii în formarea de cadre, dar și de cetățeni loiali statului, a încercat să o transforme într-o instituție de mai mare eficiență instructiv-educativă*[2]. *Această școală nu-și găsea menirea numai în pregătirea unor contingente de funcționari*[3], *ci ea trebuia să răspundă mai ales cerinței imperioase de a forma specialiști pentru diferitele sectoare de activitate economică, socială și culturală.*

În proiectul său acorda o mare importanță învățămîntului sătesc, deoarece considera că „aici este fundamentul instrucțiunii publice în stat și îndeosebi într-un stat care trebuie să înainteze cu pași așa de repezi în cultură"[4].

Asemeni altor mari personalități ale vremii, Titu Maiorescu aprecia rolul difuzării culturii în rîndurile poporului, fapt care avea consecințe în ceea ce privește îmbunătățirea activității practice desfășurate de fiecare și în ridicarea nivelului de viață.

*Combătînd pe aceia care — din scopuri propagandistice, de grup politic — urmăreau „realizări doar pe hîrtie", ministrul T. Maiorescu a prevăzut măsuri pentru dezvoltarea și consolidarea învățămîntului sătesc***. *În programul său considera că sînt nece-*

---

* A fost ministru al instrucției publice în 3 rînduri: de la 7 aprilie 1874 pînă la 10 februarie 1876; de la 23 martie 1888 pînă la 19 martie 1889; de la 16 noiembrie 1890 — februarie 1891. În acest răstimp a propus două proiecte de legislație școlară, unul în 1875—1876 și altul în 1891, dar care nu au obținut învestitura de legi, deoarece „s-au izbit de rezistența unor majorități variabile" — așa cum notează singur în Prefața la volumul IV al *Discursurilor parlamentare*, p. 3.

[2] În această privință, în *Raport către Măria Sa Domnitorul asupra lucrărilor Ministerului cultelor și instrucțiunii publice* (Buc., 15 nov. 1875), nota că școala va da roadele așteptate numai atunci cînd școlarul va avea cadre didactice și cărți „ce corespund trebuințelor statului și perceptelor pedagogice" (p. 9).

[3] În expunerea de motive *Asupra reformei legii pentru instrucție publică*, făcută în Cameră la 21—22 ianuarie 1876, el critică tendința școlii de a crește tineretul pentru a deveni funcționari și consideră funcționarismul ca o „boală socială", ceea ce prejudiciază dezvoltării unei burghezii independente de bugetul statului. (*Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 421—423).

[4] *Raport către* ....., p. 3.

** În cadrul lucrărilor premergătoare elaborării *Raportului* menționat, Maiorescu a întocmit un tablou care să reflecte numărul real al școlilor sătești, posibilitățile materiale ale comunelor, situația învățătorilor.

În această acțiune a avut concursul revizorilor școlari, printre care se număra și marele nostru poet Mihail Eminescu, numit în acest post de către Titu Maiorescu.

sari 5—7 ani pentru construirea numărului trebuitor de şcoli săteşti. Ministerul Instrucţiei — prin arhitectul său D. Caputianu — a proiectat un plan model de şcoli rurale, potrivit mijloacelor materiale de care dispuneau comunele.

Deoarece o şcoală fără învăţători şi manuale nu poate da rezultatele pe care societatea le aşteaptă de la ea, Maiorescu a prevăzut sporirea şcolilor normale, pentru ca astfel să se ajungă la starea de fapt ca toţi învăţătorii săteşti să aibă pregătirea necesară. Încă de cînd a fost director al Şcolii normale Vasile Lupu din Iaşi, el a căutat să reorganizeze activitatea acestei instituţii şcolare, pentru a da o pregătire mai bună şi mai apropiată de sarcinile pe care le aveau de îndeplinit în viaţa satului viitorii învăţători. Activitatea desfăşurată aici l-a ajutat să înţeleagă mai judicios marea importanţă a organizării şcolilor normale şi a pregătirii pedagogice a învăţătorilor. Importanţa acestor şcoli pentru ridicarea poporului şi implicit pentru dezvoltarea statului este notată de Titu Maiorescu în Anuarul institutului V. Lupu (1863—1864). În privinţa organizării învăţămîntului primar şi a şcolilor normale, el s-a detaşat de punctul de vedere al conservatorilor, alăturîndu-se acţiunilor înaintate întreprinse în această direcţie de alţi oameni de cultură ai epocii (P. Poenaru, Şt. C. Michăilescu, M. Kogălniceanu, Al. Odobescu, V. A. Urechia). Printr-o comisie formată din persoane competente, urma să realizeze un control exigent asupra conţinutului manualelor [5].

În privinţa învăţămîntului secundar, a prevăzut şcolile reale, prin intermediul cărora urma să se ajungă la o orientare mai realist-practică a tineretului. În această privinţă, el îşi exprima astfel părerea în expunerea de motive la proiectul de lege din 1875: „Am închis poporul într-o ladă întunecată, l-am lăsat fără lumina instrucţiunii şi nu i-am deschis decît o fereastră, care ne convenea nouă şi aceea fereastră a fost şcolile latineşti şi greceşti, care apoi au umplut facultăţile de drept şi cifra advocaţilor şi postulanţilor de funcţiuni" [6]. În replica dată adversarilor acestui proiect de lege, replică din care se desprinde faptul că T. Maiorescu, ministrul instrucţiei, înţelesese necesităţile reale ale statului şi societăţii româneşti şi dorea consolidarea burgheziei mijlocii, el menţiona: „D-lor, după ce am făcut aceasta am devenit exploatatorii ţăranului sub forma culturii, a ţăranului care şi azi trăieşte fără a beneficia de adevărata cultură*, apoi voiţi să respingeţi şi această primă încercare de a modifica acest sistem, de a face învăţămîntul independent, de a îndemna să primească clasa de mijloc o cultură reală şi o existenţă în afara bugetului statului?" (adică să nu fie lefegii).

În proiectul pe care îl va prezenta din nou spre dezbatere parlamentului peste 16 ani (adică în 1891), reia această problemă, subliniind de această dată necesităţile impuse de dezvoltarea industriei naţionale, de sporirea avuţiei naţionale.

În proiectele sale de legislaţie şcolară a prevăzut şi introducerea limbii române ca obiect de studiu în cadrul şcolilor secundare. De asemenea, pe lîngă cursurile de pedagogie şi de didactică, a introdus ca disciplină în şcolile normale muzica vocală.

Îmbunătăţirile preconizate în învăţămîntul superior rezultau tot din necesităţile vremii, din dorinţa de a se asigura o pregătire ştiinţifică serioasă, cu orientarea realist-practică. În acest scop, propunea înfiinţarea unei şcoli politehnice, înfiinţarea unei catedre pentru studiul comparativ al limbii române, organizarea de grădini botanice

---

[5] Pentru realizarea unui bun abecedar a însărcinat pe Barbu Constantinescu, apreciat pedagog al vremii, care, folosind *Metoda nouă de scriere* a lui Ion Creangă şi a colaboratorilor săi, „să dea copiilor noştri cea dintîi învăţătură conform cu experienţele pedagogice" (*Raport* ..., p. 9).

[6] *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 435—436.

* Prin această afirmaţie Maiorescu se referea la cultura formală, lipsită de fondul specific corespunzător, care începuse să fie răspîndită şi în lumea satelor.

pe lîngă facultățile de științe de la universitățile din București și din Iași. În același timp, trebuie menționat că el a prevăzut și unele măsuri de restrîngere a activității acelor facultăți care dădeau mai ales o pregătire pentru cadre funcționărești.

Valoarea activității sale în direcția legislației și organizării școlare poate fi desprinsă din precizarea făcută de el într-unul din discursurile parlamentare, în care arăta ușurința cu care s-au făcut uneori legi, neconforme condițiilor, fără a fi prevăzute măsurile suficiente în vederea aplicării și uneori chiar împotriva propriilor noastre necesități. „Am răsturnat în țara noastră de odată toate formele de stat ale vieții publice, toate legile sale și am înființat faimoasa — iertați-mi expresia — fabrică de legi, care numai în decursul unui an de zile, de la 1864 la 1865, ne-a inundat cu codul civil, cu procedura civilă, cu codul penal, cu procedura penală și cu o sumă de alte legi" [7]. De aici rezultă trăsătura de om meticulos, atitudinea omului de știință, care cere ca în toate acțiunile să se pornească de la condiții reale, iar măsurile ce se iau să fie bine studiate și cîntărite.

Măsurile preconizate de T. Maiorescu în vederea dezvoltării școlii nu au fost aplicate imediat, însă cu timpul ele au fost incluse în alte legi școlare.

2. Activitatea de profesor. Mai înainte de toate, Titu Maiorescu s-a vrut profesor. Posteritatea recunoaște în activitatea didactică desfășurată de el una din cele mai prodigioase cariere de profesor, cu amintire vie în rîndurile foștilor săi elevi*, cu răsunet printre profesorii, mai ales printre cei de grad universitar. El a dobîndit această apreciere, deoarece activitatea sa a fost orientată de următorul crez: „Nu școlarii sînt aici pentru noi, și mie, care părăsesc astăzi catedra învățămîntului public, să-mi dați voie să mă adresez o ultimă dată la studenții mei ca la viitorii profesori — nu școlarii sînt pentru profesori, ci profesorii pentru școlari. Aceasta vă place vouă, tineri studenți, cînd v-o spune un bătrîn profesor. Dar, lucrul important este ca tot așa s-o înțăptuiți voi ca profesori față de viitorii voștri școlari. Interesul cald pentru școlar, pentru student, pentru tot ce-l privește, în prima linie pentru lucrările sale din școală, pentru temele sale, pentru examenele sale, pentru însușirea cunoștințelor din partea sa, pentru adaptarea caracterului său la un ideal vrednic de a propovădui... Într-un petec de grădină arunci germenii de plante, te interesezi de florile ce ies; și să rămîi rece la înflorirea sufletească a elevilor tăi?" [8].

Acest crez, transformat de data aceasta în sfaturi pentru studenții săi, străbate ca un fir roșu întreaga sa activitate de profesor secundar și universitar. Profesor și director al Liceului național din Iași**, profesor și director al Școlii normale Vasile Lupu, rector al Universității ieșene la 23 ani, profesor și rector (1892—1897) al Univer-

---

[7] *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 434.

* Pagini frumoase despre profesorul Titu Maiorescu ne-au lăsat: Ion Creangă, N. Iorga (care l-a apreciat din acest punct de vedere, dar l-a criticat în privința activității sale politice), Eugen Lovinescu, Em. Pangrati, I. A. Rădulescu-Pogoneanu, Simion Mehedinți, I. Petrovici, Tudor Vianu, G. Călinescu.

[8] Din Cuvîntul lui Titu Maiorescu, rostit în cadrul ultimei prelegeri (22 noiembrie 1909), în „Convorbiri literare", an XLIV, nr. 2, februarie 1910, p. CXX.

** La vîrsta de 22 de ani, i se încredințează sarcina de a aplana unele conflicte existente între elevi și conducerea liceului, datorită nemulțumirilor cauzate de felul cum era organizat internatul.

sității din București, sînt punctele de reper ce marchează o mare carieră didactică. Dar nu o carieră liniștită, căci ea i-a produs și nenumărate suferințe, mai ales cînd ascensiunea sa devenea obiect de invidie. Are mai multe procese *; generalul Tell, ministru al instrucțiunii, îl suspendă din învățămînt în 1874, deoarece a absentat de la curs pentru a-și exercita mandatul de deputat **.

Însă, aceste greutăți nu l-au demobilizat; încontinuu a acordat cea mai mare atenție modului de pregătire a lecțiilor pe care le făcea fie elevilor de liceu, fie studenților, a ținut cursuri variate și a introdus discipline noi (logica, estetica, istoria filozofiei), contribuind astfel la dezvoltarea studiului disciplinelor filozofice în universitățile din țara noastră. A fost un exemplu de punctualitate și corectitudine, a dat dovadă de apropiere față de discipolii săi, a considerat exigența față de activitatea studenților ca una din trăsăturile fundamentale ale profesorului.

Era preocupat de manifestările individuale în domeniul științei ale elevilor și studenților săi, pe care îi îndruma, îi încuraja, îi ajuta să se documenteze ***. Ca ministru și ca rector a acordat burse unor studenți merituoși în vederea completării studiilor la universități de prestigiu cultural (A. Lambrior, G. Panu, M. Eminescu, G. Dem. Teodorescu, Spiru Haret, C. Meissner, S. Mehedinți sînt doar cîțiva din aceștia).

Calitățile sale de orator l-au ajutat să transforme multe din prelegerile sale în adevărate manifestări culturale, la care participau nu numai studenții, ci și oameni de cultură atrași de „nimbul de prestigiu" format în jurul cursului său [9]. „Cel ce cuvînta pe catedră era un model atît de personal și de o distincție atît de rară — scria un alt fost elev al său — încît numai cu prețul ridicolului s-ar mai încumeta cineva să-l imite. Ceea ce a dat acestui curs o înfățișare specială a fost: o mare libertate de a lucra și a cugeta, avînd apoi ca corelativ o mare asprime în critica lucrărilor" [10].

Această succintă prezentare înfățișează doar parțial figura de mare dascăl a lui Titu Maiorescu.

3. Activitatea de propagator al culturii. Prima manifestare a tînărului T. Maiorescu, întors în București după studii strălucire în străinătate ****, o constituie

---

* Unul se datorește unor intrigi ce vizau comportarea morală a tînărului profesor; altul afecta calitatea lui de „presupus străin", fapt imputat și tatălui său, profesorului transilvănean Ion Maiorescu; altul, pentru o „pretinsă" surzenie, invocată ca motiv pentru o călătorie în străinătate și deci de absentare de la catedră. Rezultatul acestor procese a arătat că nu a fost vorba decît de calomnii.

** De fapt, era vorba de o manevră politică, prezența lui ca reprezentant al opoziției junimiste ieșene nefiind de dorit la lucrările Camerei. Ministru al Instrucției Publice în 1875, Maiorescu nu extinde și la el încadrarea acordată lui N. Ionescu, eliminat o dată cu el din rîndurile profesorilor universității ieșene (acest fapt arată conduita sa morală). A fost rechemat la catedră, de data aceasta la Universitatea din București, de ministrul liberal al instrucțiunii, G. Chițu.

*** Ca director a redactat primele anuare școlare (al Liceului național și al Școlii normale Vasile Lupu), în care se arăta activitatea acestor școli și preocupările elevilor.

[9] Eugen Lovinescu, *Titu Maiorescu*, vol. II, p. 161.

[10] S. Mehedinți, *Titu Maiorescu, notițe biografice*, în „Convorbiri literare" an XLIV, nr. 2, februarie 1910.

**** A urmat cursurile Academiei Thereziane de la Viena, ale Universității din Berlin și de la Giessen — unde a obținut doctoratul în filozofie cu dizertația *De philosophia Herbarti*; tatăl său l-a condus în studiul autorilor clasici și în cercetarea tradițiilor și folclorului românesc, iar mama sa i-a îndrumat gustul spre literatură, artă. Unele din ideile filozofiei germane ale epocii, și îndeosebi cele ale pedagogului Herbart, i-au influențat formația intelectuală și activitatea lui ulterioară.

ciclul de prelegeri Despre educațiunea în familie, *început la 10 decembrie 1861 și care a durat până în primăvara anului 1862. Aceste prelegeri au fost primele conferințe populare ținute în Capitală. Înscrierea unei astfel de teme dovedește că Maiorescu era preocupat de realizarea unei bune educații prin intermediul familiei. Astfel de preocupări existau în acel timp în cele mai multe țări europene, dar mai ales în Franța, unde se dezvoltase o mișcare pedagogică în acest sens, mișcare susținută de activitatea și lucrările doamnelor Campan, Guizot și Aimè Martin.*

Transferat în capitala Moldovei, printre primele sale activități se numără și prelegerile populare începute la 10 februarie 1863, la care ulterior se vor ralia și alți tineri oameni de cultură, pentru ca împreună să constituie societatea Junimea.

T. Maiorescu, în activitatea desfășurată în direcția răspîndirii culturii, a susținut dreptul femeilor la cultură egal cu al bărbatului. Aici se resimțea influența mamei sale, care îi fusese o bună îndrumătoare, datorită unei culturi temeinice, dar în același timp era și răspunsul față de o cerință a vremii: egalitatea femeii și a bărbatului la educație și instrucție, deoarece femeia începea să aibă un rol din ce în ce mai mare, atît în producție, cît și în viața socială.

Activitatea de propagator al culturii a avut un pronunțat rol educativ, prin ea continuindu-se și dezvoltîndu-se eforturile puse în slujba de răspîndire a culturii în pături cît mai largi ale societății, necesitate impusă de consolidarea și dezvoltarea statului național român. El nu a întreprins o propagandă de vulgarizare a științei; în acest sens, este cunoscută munca lui pentru pregătirea fiecărei conferințe, nivelul teoretic ridicat al conferințelor sale, exprimate într-o limbă literară aleasă. În acest fel, Titu Maiorescu urmărea să trezească interesul pentru anumite probleme de cultură, să orienteze și să ridice pe ascultători spre o cultură de înaltă ținută.

★

Deși reprezentant al unei grupări politice conservatoare, T. Maiorescu s-a pronunțat în mai multe rînduri împotriva acelora care urmăreau să introducă politicianismul în școală. Prin aceasta nu înțelegea că politica nu ar înrîuri școala, că această instituție ar fi la o parte de influența politică ce se manifesta chiar prin faptul că ministrul instrucției, revizorii, inspectorii și directorii școlari erau în cele mai multe cazuri oameni politici, ci voia ca școlile să nu devină „cuiburi de intrigi politice", care duc la ruinarea instrucției[11], *iar lupta dintre partide să nu se transforme într-o luptă între profesorii aceleiași școli sau între profesori și părinți*[12].

De multe ori, profesorii, uitînd care era misiunea lor la catedră, căutau să răspîndească în rîndurile elevilor și studenților ideile politice ale partidului pe care îl slujeau. Acest fapt trebuie privit și în funcție de situația internă din a doua jumătate a secolului trecut, cînd pentru mulți cetățeni politica devenise o „profesie", un mijloc de ascensiune mai ușoară și mai rapidă în societate. Maiorescu considera că profesorul, care este și educator, are ca sarcină să se preocupe de creșterea și educația tineretului[13] *și să*

---

[11] *Contra agitării politice la Universitatea din Iași. Pentru întinderea învățămîntului primar*, în *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 83.

[12] *Contra profesorilor fracționiști*, în *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 102.

[13] *Pentru restabilirea școlilor normale. Asupra bugetului instrucțiunii publice pe 1873*, în *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 140.

nu facă din școală un instrument al unor interese înguste ale luptei dintre partidele politice.

Uneori, Titu Maiorescu a fost învinuit de cosmopolitism, de desconsiderare față de tradițiile și de instituțiile culturale care să corespundă specificului poporului nostru. Această teză e dezmințită în multe rînduri de deputatul, ministrul sau profesorul universitar Maiorescu. Într-un răspuns dat în cameră deputatului I. Pală, el sublinia: „Dacă sub cosmopolitism se înțelege dezvoltarea unui popor fără înfăptuirea ideii naționalității, o dezvoltare comună a popoarelor așa încît naționalitatea lor să nu fie un element integrant, un substrat al acestei dezvoltări, atunci din partea mea și din partea tuturor amicilor mei politici, declar că nu am fost niciodată, că nu sîntem și că nu vom fi cosmopoliți, că nu a ieșit niciodată din gură, nici din pana vreunuia dintre amicii mei un singur cuvînt măcar, care să autorize pe cineva a zice că sîntem cosmopoliți; că toți, fără excepție, am fost și sîntem partizani ai ideii naționalității și oricine a susținut că noi am fi contrari acestei idei, au susținut o inexactitate" [14]. Acest punct de vedere a fost reafirmat și întărit în 1894, astfel: „... sîntem convinși că numai prin cea mai rodnică muncă națională, prin dezvoltarea caracterului nostru etnic în limbă, în literatură, în munca fizică, în costum, în istorie, în forma socială și în forma de stat trebuie să meargă înainte țara aceasta" [15].

Titu Maiorescu cerea profesorilor să nu caute, de la catedră, să-i facă pe elevi și pe studenți a iubi poporul francez sau poporul german, uitînd de propriul lor popor. Tinerimea are nevoie de o cultură națională, argumenta el, adică „de studierea reală și de primirea elementului teluric al românismului propriu". Prea mulți tineri merg să studieze în străinătate, spunea el [16] — natural era vorba în general de feciorii celor cu posibilități materiale — iar acolo unde studiază încep să uite limba, obiceiurile, tradițiile propriului lor popor.

Nu era deci vorba de cosmopolitism, ci, dimpotrivă, de o atitudine consecventă în a ține seama în organizarea instituțiilor culturale de specificul național, în a realiza instrucția și educația tineretului în spirit național.

Uneori, în activitatea desfășurată de T. Maiorescu ca parlamentar și ministru apar unele contradicții; una din acestea — care a dat naștere la controverse, atunci cînd i s-a judecat și apreciat contribuția la dezvoltarea școlii — este legată de problema folosirii preoților ca învățători.

Luînd atitudine împotriva măsurii lui Cristian Tell de a se suprima alocațiile bugetare pentru școlile normale, el declara în Cameră, la 12 martie 1873, că „este o tendință reacționară" amendamentul din 1870 prin care se contopeau — din motive de economie bugetară — postul de preot cu cel de învățător. El conchidea că oricît de îndreptățită ar fi străduința de a ține la înălțime biserica, nu trebuie „să confundăm în ea instituțiunea școalelor" [17]. Un astfel de punct de vedere exprima o tendință progresistă.

---

[14] *Pentru desființarea internatelor liceale. Pretinsul cosmopolitism*, în *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 463—464.

[15] *La adresă. Legislatura de 4 ani. Disciplina majorității. Ideile junimiste. Contra demagogiei*, în *Discursuri parlamentare*, vol. IV, p. 647.

[16] El cita, de exemplu, că la Paris numărul studenților români depășea pe acel al celor două universități românești laolaltă. (*Discursuri parlamentare*, vol. III, p. 200).

[17] *Discursuri parlamentare*, vol. I, p. 141.

În proiectul din 1891, Titu Maiorescu, propune însă măsuri care sînt total opuse și anume : școala nu trebuie înstrăinată de biserică, iar preotul „pedagogicește pregătit, să fie și învățător" [18]. *Autorul acestui proiect de lege își argumenta măsura prin dorința de a încerca „o deșteptare progresivă a interesului săteanului pentru școală"* [19]. *În acest scop, trebuia ca săteanul să nu vadă în școală nici un fel de piedică în îndeplinirea intereselor sale* *. *Ca mijloc al atragerii lui spre școală, trebuiau folosite „simțămîntul lui religios" și autoritatea morală pe care o avea preotul în lumea satului. Deci, biserica urma să devină unul din factorii apropierii săteanului de școală.*

Soluția propusă de Maiorescu nu numai că nu era justă, dar nu putea să aibă nici o eficiență, deoarece nu răspundea unei baze reale, căci țăranul nu avea aversiune față de școală, ci condițiile economice grele îl determinau să-și țină copilul acasă, pentru a-l ajuta la muncă și a deveni astfel productiv. Totuși, măsura privind folosirea preoților ca învățători nu trebuie interpretată ca o concesie făcută bisericii — se cunoaște faptul că Titu Maiorescu a avut convingeri ateiste — ci ca un mijloc prin intermediul căruia urma să ajungă la scopul propus. Dar ea intenționa să paralizeze și influența ideilor politice radicale propagate de G. Panu, și mai ales să împiedice pătrunderea ideilor socialiste. În același discurs, el considera că ar fi imprudent să se acorde inamovibilitatea învățătorilor, deoarece din rîndul lor se recrutau mulți agitatori care ar fi putut înrîuri în mod ireparabil țăranimea, care era și așa destul de agitată [20]. *El a căutat să impună principiul — exprimat în mod expres de el — că învățătorul este plătit de stat pentru a-l servi, nu pentru a ațița spiritele împotriva ordinei publice. Aceste puncte de vedere vădesc poziția sa politică cu nuanță conservatoare, cu trăsături negative.*

★

Am considerat necesar a sublinia atitudinea lui T. Maiorescu față de unele probleme (cosmopolitism, folosirea preoților ca învățători etc.) pentru a înlătura caracterul formal și uneori necorespunzător al unor critici ce s-au adus activității acestui reprezentant de seamă al culturii noastre. Meritele sale în problemele majore ale învățămîntului din această perioadă nu pot fi tăgăduite. Istoria învățămîntului românesc i-a înregistrat activitatea și eforturile sale privind îmbunătățirea organizării instituțiilor școlare și a conținutului procesului instructiv-educativ, fiind apreciate drept o contribuție importantă în dezvoltarea școlii din țara noastră. Sărbătorirea lui Titu Maiorescu în cadrul marilor aniversări inițiate de U.N.E.S.C.O. este o cinstire adusă culturii românești și implicit școlii noastre, care a avut în această personalitate pe unul dintre slujitorii săi de seamă.

---

[18] *Discurs asupra reformei instrucțiunii publice*, rostit în Senat de Titu Maiorescu, ministrul cultelor și al instrucțiunii publice. În anexă : *Proiectul de lege pentru reformă*, București, 1891, p. 82.

[19] *Idem*, p. 78.

* Proiectul prevedea printre altele : o vacanță de 30 zile în timpul diferitelor etape principale ale muncilor agricole pentru a da posibilitate copiilor să-și ajute părinții, măsură ce venea în întîmpinarea nevoilor țărănimii.

[20] *Idem*, p. 120, 131.

Contribuții la cunoașterea ideilor pedagogice ale profesorului Ilie Cristea*

Prof. ROMEO POENARU
Reșița

Deși de la nașterea profesorului Ilie Cristea nu a trecut multă vreme, în vara acestui an se împlinesc 75 de ani; activitatea și ideile sale pedagogice sînt mai puțin sau nu îndeajuns de cunoscute.

După cunoștința noastră, ideile pedagogice ale prof. Ilie Cristea au fost cercetate de E. Domocoș [1] și de autorii Istoriei pedagogiei [2]. Au mai amintit în treacăt despre acestea Titu Georgescu, [3] în prefața culegerii de articole editată, precum și Const. Antip, [4] Z. Ornea [5] și T. Truțer [6], în prezentările și comentariile făcute la culegerea amintită.

Personalitate proeminentă a vieții politice, sociale și culturale din perioada interbelică, Ilie Cristea a luptat pentru înfăptuirea ideilor înaintate comuniste, a participat activ la luptele politice din această perioadă, a desfășurat o intensă activitate cultural-educativă în paginile publicațiilor progresiste ale vremii sau de la catedrele unor instituții de învățămînt.

Alături de Petre Constantinescu-Iași, M. Ralea, T. Bugnariu, M. Cruceanu ș.a., Ilie Cristea aparține generației de intelectuali progresiști, care a luptat împotriva regimului burghezo-moșieresc, împotriva pericolului fascist și care a întrezărit și militat pentru un viitor mai bun și luminos al poporului nostru.

I. Ilie Cristea s-a născut într-o familie de țărani, la 16 iulie 1892, în comuna Iehereni (Regiunea Crișana), fiind al 11-lea copil al învățătorului Gheorghe Cristea. Clasele primare le-a urmat la școala din comuna Zimbru, iar liceul la Beiuș, de unde este înlăturat din pricina ideilor sale democratice. Își continuă studiile la Liceul „Andrei Șaguna" din Brașov. Pe băncile Facultății de litere a Universității din Budapesta își desăvîrșește prin studiu atent cunoștințele; reușește să stăpînească bine limbile germană, maghiară și franceză, fapt ce îi asigura posibilitatea să cunoască mai bine evenimentele politice și să ia atitudine împotriva asupririi naționale și sociale din imperiul austro-ungar. După terminarea studiilor, funcționează ca profesor suplinitor la Liceul „A. Șaguna" din Brașov. Din acești ani datează și primele încercări în publicistică, articole pe marginea evenimentelor sociale.

---

* La elaborarea lucrării de față de un deosebit folos ne-au fost informațiile primite de la tov. prof. universitar T. Bugnariu, prof. Stelian Mărculescu, pensionar-Brașov, Sandu Plugaru, redactor la ziarul „Drum Nou" — Brașov, Mihai Surdu, linotipist „Drum Nou" — Brașov, precum și îndrumările tov. prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian și lector univ. Ion Stanciu, pentru care, și pe această cale, aducem mulțumirile noastre.

[1] E. Domocoș, *Profesorul I. Cristea*, „Gazeta învățămîntului", an XIII din 27 iulie 1962.

[2] *Istoria pedagogiei*, E.S.D.P., 1960, partea a II-a, p. 173-174.

[3] Ilie Cristea, *Articole*, 1923-1936, sub îngrijirea lui Titu Georgescu, E.P., 1961.

[4] Const. Antip, *În linia I-a a publicisticii combatante*, revista „Presa noastră" nr. 9-10/1961

[5] Z. Ornea, *Un publicist militant: Ilie Cristea*, „Cercetări filozofice" nr. 2/1962.

[6] T. Truțer, *Articole de Ilie Cristea*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1961.

La liceul „A. Șaguna", Ilie Cristea rămîne pînă în anul 1933. În toată această perioadă folosește continuu catedra și presa democrată pentru a-și exprima deschis atitudinea protestatară față de regimul capitalist. Scrisul lui hotărît și dîrz îi creează o popularitate care crește vertiginos și umple de îngrijorare autoritățile școlare. Lucrurile se complică și mai mult cînd, în anul 1931, primește din partea P.C.R. sarcina de a conduce ca director revista legală a partidului „Spre stînga". În paginile ei, Ilie Cristea își propune „să vorbească răspicat" deoarece „adevărul se cere întreg" [7]. În virtutea acestui principiu arată că „falimentul societății burgheze nu se mai poate ascunde... În curînd, coaja slăbită, cu numeroase crăpături, va îngădui revărsarea lavei cotropitoare" [8].

Colegii din țară îl prețuiesc pentru îndrăzneala sa și se solidarizează cu lupta lui. Revista „Cuvîntul școalei" din Craiova, amintind de confiscarea revistei și de procesul conducătorului ei, conchide — „se pare deci că un profesor n-are voie să gîndească și să scrie decît după porunca celor ce stăpînind puterea în societate vor să stăpînească și cugetarea, și în neputință, caută să o suprime" [9].

Printre măsurile luate, prima din numeroasele ce vor urma și vor culmina cu închisoarea și lagărul, este și aceea a mutării disciplinare a profesorului la Aiud. În același timp, el desfășoară și o largă activitate în organizațiile legale îndrumate de P.C.R. Alături de C. I. Parhon, Al. Sahia, Radu Cernătescu, activează din august 1932 în conducerea Comitetului antirăzboinic, unde deține funcția de secretar.

În numărul din august 1932 al Buletinului Comitetului de acțiune împotriva războiului ia atitudine împotriva „amatorilor" de aventuri războinice, arătînd că „războiul se poate împiedica într-un singur fel, organizînd rezistența activă împotriva lui" [10]. În acest sens, Ilie Cristea publică un Apel, pe a cărui pagină prima semnătură este a profesorului, alături de cea a lui Petre Constantinescu-Iași, Barbu Lăzăreanu, A. Toma, N. D. Cocea, Al. Sahia, T. Bugnariu ș.a.

Mai tîrziu, cînd fascismul curînd instaurat în Germania e gata să atace pacea, Ilie Cristea, face parte din conducerea Comitetului Național Antifascist. La plenara din 9—10 septembrie 1934, printre cei cooptați alături de încercații și activii antifasciști Petre Constantinescu-Iași, T. Bugnariu, Scarlat Callimachi, figurează și Ilie Cristea. În acțiunea lor, ei își propun „să împiedice înscăunarea dictaturii fasciste și să înlăture definitiv primejdia războiului" [11]. În același an, Ilie Cristea este alături de C. I. Parhon, G. Enescu, printre întemeietorii asociației „Amicii U.R.S.S." și ai „Societății pentru întreținerea raporturilor culturale dintre România și Uniunea Sovietică". Pentru activitatea sa antirăzboinică și antifascistă are mult de luptat cu organele polițienești, apărînd de mai multe ori în sălile tribunalelor.

În 1934, este unul din martorii apărării în procesul ceferiștilor. Cu acest prilej, starea de mizerie și exploatare a muncitorilor își găsește în el încă un acuzator. Cu tărie, afirmă, în fața autorităților, solidaritatea altor categorii sociale cu cauza muncitorilor. Vorbind despre situația cadrelor didactice, el declara: „S-au făcut reduceri (de salarii — n.n.) succesive începînd, dacă nu mă înșel din 1933. Ele însumează 40%.

---

[7] *Rostul nostru*, revista „Spre stînga", an. I, nr. 1 din 15 oct. 1931.
[8] *Ibidem.*
[9] *Un proces și o achitare*, revista „Cuvîntul școalei", an. I, nr. 1 din 1 aprilie 1932.
[10] Buletinul Comitetului de acțiune împotriva războiului, „Acțiunea noastră", an. 1, nr. 1 din 25 august 1932.
[11] *Editorial*, revista „Clopotul", an. II, nr. 52 din 14 septembrie 1934.

În afară de acestea, gradațiile noi deși fac parte integrantă din salarii nu s-au plătit deloc" [12]; la întrebarea cum înțeleg profesorii să reacționeze, răspunde hotărît: Organizîndu-se în sindicate și trecînd dacă va fi nevoie la grevă [13].

La procesul mișcării antifasciste, la Cluj, în 1936, cînd unul dintre antifasciști, T. Bugnariu, era pe banca acuzaților, profesorul Ilie Cristea își afirmă și de data aceasta răspicat punctul de vedere. Aici declară următoarele: „Fascismul în România e la fel cu cel din celelalte state. Ceva mai mult, se imită nu numai programe și ideologii, ci și semne exterioare: gesturi, uniforme, salutări... Fascismul e negația libertății publice și deci o piedică în evoluția normală a societății" [14].

Mutat din nou „disciplinar", în 1938, la Dumbrăveni, din pricina acelorași idei, este victima unui alt proces. La Cluj, în 1939, este judecat pentru poziția adoptată împotriva dictaturii regale. E întemnițat la Caracal și apoi în lagărul de la Tg. Jiu. Eliberat în 1944, în timpul insurecției armate, deși foarte grav bolnav, își reia activitatea la catedră și în presa comunistă. Prezent în linia întîi a frontului de refacere a țării, susține necesitatea participării tuturor celor cinstiți la opera de construcție a socialismului în țara noastră: „Problema cea mai mare este să punem în mișcare tot ce este inerție, să galvanizăm pe cei mulți și indiferenți" [15].

Boala cumplită însă i-a scurtat viața. La 10 august 1958 se stinge. Prin moartea lui a pierit un tovarăș devotat și un luptător neînfricat pentru cauza socialismului în patria noastră [16].

Azi, de viața și de activitatea lui ne amintește și placa comemorativă pusă de colegii și elevii săi la liceul din Brașov la care a lucrat [17].

II. Activitatea profesorului Ilie Cristea este foarte bogată, aria problemelor abordate fiind extrem de întinsă. Parte importantă a muncii lui este lupta dusă pe tărîmul educației. Încă de pe băncile școlii și apoi ale universității a manifestat dragoste și interes pentru problemele școlii. Ceea ce caracterizează, printre altele, începuturile sale este poziția adoptată față de școala și de sistemul educației burgheze. Situația școlii românești este prezentată în articolul *Școala fără dascăli*, în care, în ciuda demagogiei burgheze ce se lăuda cu construcția de școli, se arată lipsa acută de profesori care exista.

„E lucru vădit — spune el — chiar și pentru mintea cea mai simplă că lumina poate să vină de la om nu de la cărămidă, căci școala o face dascălul și nu clădirea, pentru că aceasta din urmă e numai *necesară* pe cînd profesorul este indispensabil" [18].

În această situație, ministerul evită să analizeze faptele, cu un scop bine intenționat, căci „răspunsul ar dezvălui răni dureroase" [19].

Ca unul care cunoștea realitatea, Ilie Cristea nu se sfiește s-o arate: „Pentru cursul primar n-avem nici o treime din numărul posturilor didactice care ne trebuie. Instrucția se face de către preoți, cîntăreții de biserică, simpli țărani și în foarte multe locuri de către nimeni" [20].

---

[12] *Depoziția prof. I. Cristea*, „Apărarea ceferiștilor", an. I, nr. 2 din 29 iunie 1934.
[13] *Ibidem.*
[14] *Procesul mișcării antifasciste*, Pitești, 1936, p. 37.
[15] *Galvanizarea indiferenților*, revista „Veac Nou", an. I, nr. 4 din 31 dec. 1944.
[16] Vezi ziarul „Informația Bucureștiului", nr. 1559 din 12 august 1958.
[17] Pe placă se poate citi: La această școală a funcționat din anul 1918 pînă în 1933 profesorul de l. română și l. latină **Ilie Cristea** 1892—1958, neclintit luptător pentru **dreptate și progres**, 1958. Colectivul didactic al școlii.
[18] *Școala fără dascăli*, „Gazeta Transilvaniei", 30 noiembrie 1923.
[19] *Ibidem.*
[20] *Ibidem.*

Situația nu era mai strălucită nici în școala secundară, unde factorul principal ce dă viață școlii, profesorul, lipsea. În asemenea condiții, școala mergea spre un dezastru. Ea nu putea da nici măcar rezultate mulțumitoare. Ilie Cristea semnalează această stare de lucruri: „Învățământul nostru grav bolnav, iar viitorul țării în primejdie" [21].

Situația școlară la sate era și mai grea. Țărănimea, educată fiind, ani de-a rîndul, în spiritul tradiției — „așa ne-am trezit" — rămăsese în afara progresului social și cultural al omenirii. Dacă „în școală, de pe amvon, în conferințele propagandiștilor, în cărțile destinate țăranilor, se predică necontenit respect pentru tradiție" [22], situația va rămîne departe de o îmbunătățire reală, arăta Ilie Cristea.

O călătorie în Ardeal, ca și discuția cu un țăran, expusă în articolul citat, este prilej pentru autor de a-și exprima indignarea și protestul față de rînduielile burgheze. Așa o va face și în articolul *Improvizație*, arătînd, că școala este în haos din cauza improvizației de cadre didactice, ridicată la rangul de principiu conducător. Lichidarea acestui haos — arăta el — trebuie să înceapă cu războiul împotriva acestei politici, căci altfel „școala românească de astăzi, o tristă și adesea rușinoasă improvizație, va cultiva obscurantismul și semidoctia făcînd imposibilă selecționarea valorilor" [23].

Situația grea a școlii îl conduce pe autor la concluzia că școala a ajuns la un grav impas. Despre acest impas tratează în studiul cu același titlu din revista „Era nouă", în care este analizat multilateral învățământul burghez. Analiza amănunțită și sistematică a politicii școlare și a rezultatelor ei din această perioadă, demascate prin acest articol, nu a rămas fără ecou în presa vremii. Salutat cu entuziasm de mai multe ziare și reviste progresiste, sau respins cu dușmănie de autoritățile școlare ale vremii, prin studiul amintit, Ilie Cristea a reușit să afirme punctul de vedere cel mai înaintat, acela al Partidului Comunist Român, în problemele școlii, în condițiile intensificării propagandei ideologice a burgheziei.

Ilie Cristea arăta că școala, ca și toate instituțiile societății burgheze, străbate o criză care o zdruncină din temelii. Departe de a fi „a doua mamă" cum se afirmă, ea era în ochii copiilor „o ciumă", în care ei nu-și vedeau rezolvată setea de cultură sub o îndrumare și un control competent.

Viciul inițial se afla în mentalitatea dominantă în societatea burgheză cu privire la rolul școlii, mentalitate „care aparține climatului moral dintr-o societate în plină decadență" [24]. Școala, fiind sub influența acestei mentalități, era considerată de elevi o simplă „fabrică de certificate" care „deschide drumul spre o carieră" [25] ce are în vedere rentabilitatea, nu valorificarea aptitudinilor. Din această cauză, elevul disprețuiește învățătura, singura lui preocupare fiind nota de trecere.

O altă cauză a situației falimentare a școlii era anacronismul ei. Ea pregătea pe elevi în spiritul intereselor reacționare ale burgheziei, neținînd seama că tineretul urmează să trăiască în viitor, în cu totul alte condiții de viață. Dar dacă societatea omenească e în schimbare și „dacă peste 15 ani condițiile de viață vor fi altele, trebuie, susținea I. Cristea, să se țină seama de ele și să se ofere societății oameni adaptabili" [26]. Dar, în ciuda realității, burghezia, scria el, vrea totuși „să stăpînească

---

[21] *Dezastrul școlii românești*, ziarul „Adevărul" din 23 iulie 1925.
[22] Societatea de mîine, Moartea satului, an. VIII, nr. 1/1931.
[23] *Improvizație*, revista „Semănătorul" din septembrie 1924.
[24] *Impasul școlii*, revista „Era nouă" nr. 3, aprilie 1936.
[25] *Ibidem.*
[26] *Ibidem.*

mentalitatea urmașilor pentru a-i face inadaptabili și nefericiți, cu un drept care nu-i aparține și care este în contradicție cu viața" [27].

Modul în care vedea legătura dintre școală și societate în acest articol, este una din pozițiile cele mai înaintate adoptate de profesor. Devreme ce societatea este într-o continuă transformare, susține el, „statul (burghez — n.n.) e o alcătuire vremelnică și trecătoare" [28]. Școala avînd altă menire, antagonismul dintre ele nu poate fi evitat decît numai prin transformarea societății.

Pentru asemenea idei Ilie Cristea este atacat în presa vremii. Napoleon N. Crețu, unul dintre reprezentanții intereselor burgheziei reacționare în rîndul cadrelor didactice, se ridică împotriva profesorului care a cerut o educație necesară în vederea împrejurărilor diferite care vor veni. Prin comentariile pe care Napoleon N. Crețu le face la fiecare pasaj analizat în felul celor: „înțelegeți aluziile", „aluzia e și mai transparentă", „mai clar decît atît nu se poate" [29] ș.a., el vrea să demonstreze tocmai orientarea marxistă a articolului.

O a treia cauză, arătă I. Cristea, se referă la mijloacele folosite de școală pentru pregătirea tinerei generații. De cele mai multe ori ele sînt vechi și necorespunzătoare. Dintre acestea, el amintește disciplina de cazarmă care se întemeiază pe frica de pedeapsă și care mutilează personalitatea în formare a elevului. Acestui mijloc greșit de educare îi opune disciplina conștientă, realizată pe calea constrîngerii interioare, pe calea educării voinței. Nici în domeniul instrucției școala nu și-a perfecționat metodele. Învățămîntul este mecanic, rupt de practică. Așadar, încheie profesorul, „un învățămînt fără legătura cu actualitatea și cu problemele pe care le ridică viața nu e menit să atragă" [30]. De aceea, autorul cheamă cadrele didactice să pregătească pe elevi pentru ca ei să devină oameni folositori societății.

Ilie Cristea a considerat propaganda ideologiei fasciste și politica de încintare și învrăjbire națională a claselor dominante drept una din cele mai dăunătoare influențe ce acționează asupra tineretului.

Școala românească, spune Ilie Cristea, departe de a se ocupa cu problemele care să ducă la o bună educație, este o „școală a urii", în care știința este falsificată. Manualul de istorie este „o colecție de biografii mărețe, create adesea de imaginația interesată a epocii noastre", cărțile de citire „sînt pline de poezii «patriotice» care glorifică adesea chiar și bestialitatea", programele școlare „nu caută să dea cetățeni cu dragoste de muncă și simț de dreptate... [31]... „Sămînța urii se inoculează în creierul fraget... cu grija grădinarului care zilnic își udă florile" [32].

Masele largi au nevoie însă de altă școală: „școala viitorului — spune el — va trebui să învețe pe elevi că sub acest soare este loc pentru toți oamenii, că fericirea unora nu trebuie să izvorască din mizeria altora..." [33].

La întrebarea — ocolită cu abilitate de politicieni — cine trebuie să dea această școală, profesorul nu ezită să afirme — „democrația rămîne singura poartă care deschide drumul spre o nouă viață" [34].

---

[27] *Ibidem.*
[28] *Ibidem.*
[29] Asociația generală a profesorilor secundari din România, Școala secundară față de problema națională, Cuvîntul d-lui Napoleon N. Crețu, Buletin nr. 4/1936.
[30] *Impasul școlii*, revista „Era nouă", nr. 3, aprilie 1936.
[31] *Școala urii*, revista „Adevărul" din 19 martie 1925.
[32] *Ibidem.*
[33] *Ibidem.*
[34] *Ibidem.*

În alte articole ca *Prometeu înlănțuit*, *Numerus clausus* și *minoritarii* Ilie Cristea ia atitudine împotriva acelorași manifestări fasciste. Garda de fier și alte organizații fasciste către care e ademenită o parte a tineretului „n-are dreptul să pronunțe numele celui dintîi revoluționar (Prometeu — n.n.), fiindcă îl necinstește"[35]. Adevăratul Prometeu înlănțuit — spune autorul — „e un Prometeu colectiv, cu milioane de capete..., care vrea libertatea tuturor popoarelor, emanciparea celor asupriți, progresul și civilizația"[36].

Adept al învățămîntului bazat pe cunoștințe științifice, Ilie Cristea s-a ridicat și împotriva învățămîntului confesional și a studierii religiei în școală. Profesorul a văzut în biserică, în general, și în învățămîntul religios, în special, o manevră abilă a burgheziei menită să pregătească unelte docile regimului de exploatare. Există o legătură între vorbele și faptele celor „chemați să predice evanghelia iubirii"[37]. Prin ambele mijloace urmăresc înrobirea maselor și menținerea lor în afara științei care ar putea submina interesele claselor exploatatoare.

„Nu e un secret pentru nimeni, arată el, că școlile confesionale susținute de stat, dar administrate și conduse de biserică, au devenit focare de barbarie hitleristă"[38]. Acești teologi, conchide Ilie Cristea, „nu sînt niște izolați ci un produs al mediului, al atmosferei din institutele de educație"[39].

Luptînd împotriva rînduielilor școlii burgheze și demascînd fără cruțare tot ce era rău și dăunător în formarea tinerei generații, Ilie Cristea nu a încetat niciodată să creadă într-un viitor mai bun al țării. Ceea ce caracterizează formația tineretului în socialism, spune el, este „o sănătate morală și fizică, o armonioasă dezvoltare a mușchilor și a minții"[40].

Dacă școala burgheză a despărțit tot mai mult cugetarea de acțiune, creînd tipuri umane specifice acestui mod de trai, în socialism acest lucru nu se va mai întîmpla. În această nouă societate „intelectualul nătîng, solitar și pasiv politicește, din această cauză foarte comod regimului burghez, precum și țăranul sau muncitorul redus astăzi la o viață animalică"[41] nu mai există.

Dezvoltarea științei și tehnicii — posibilă și realizabilă în socialism — „va desființa pe muncitorul necalificat din industrie și pe țăranul cu unelte primitive din agricultură, iar economia nu va mai cunoaște decît ingineri, tehnicieni și muncitori calificați"[42]; „egalitatea economică realizată de colectivism va permite fiecăruia să-și dezvolte aptitudinile înnăscute"[43].

Adept al formației multilaterale a tineretului, Ilie Cristea nu a omis nici factorul muncă, necesar omului pentru transformarea și supunerea naturii. Munca integrează pe individ în colectivitate, integrare care nu afectează cu nimic personalitatea, cunoscut fiind că „în complexitatea vieții sociale aptitudinile creatoare găsesc infinite posibilități de afirmare"[44].

---

[35] *Prometeu înlănțuit*, revista „Cuvîntul liber" din 18 aprilie 1936.
[36] *Ibidem.*
[37] *Biserica în arena politică*, revista „Cuvîntul liber" din 25 iunie 1936.
[38] *Ibidem.*
[39] *Ibidem.*
[40] *Spre omul nou*, revista „Bluze albastre" nr. 2, din 19 iunie 1932.
[41] *Ibidem.*
[42] *Ibidem.*
[43] *Ibidem.*
[44] *Omul transformă natura*, revista „Cuvîntul liber" din 29 decembrie 1934.

O școală nouă a poporului e posibilă numai după tranformarea societății de care ea este strîns legată. Societății eliberate de exploatare nu-i este indiferentă munca de educare a maselor, ci dimpotrivă ea urmărește drumul necesar și folositor „care să dea drepturi de egală dezvoltare tuturora" [45].

Educația trebuie să se facă în favoarea maselor, în așa fel încît și țăranul și orășanul să se bucure de aceeași pregătire. Fiul de țăran, ca și fiul orășanului, între care cu timpul trebuie să dispară diferențele, trebuie să-și însușească toate elementele unei bune culturi generale. Mai mult, spune Ilie Cristea, educația este în mod imperios necesară, „fiindcă altfel nu va fi în stare să muncească într-o agricultură mecanizată și întemeiată pe știință" [46]. Acum, mai mult ca oricînd, învățămîntul pur teoretic și-a pierdut sensul, locul lui trebuie să-l ia învățămîntul științific, în care „practica în fabrici și ateliere devine necesară" [47].

Cerută imperios de nevoile societății, educația comunistă în spiritul omului nou, multilateral dezvoltat, devine realitate, acolo unde exploatarea nu mai există. Acest fapt realizat la noi în țară prin lupta oamenilor muncii conduși de partid a avut în Ilie Cristea un pionier.

III. Elementele noi aduse de prof. Ilie Cristea, pe tărîmul educației nu sînt multe, dar se înscriu pe linia celor mai reprezentative, revoluționare.

Prețuim poziția înaintată, marxist-leninistă, pe care se situează în aprecierea școlii burgheze, demascînd caracterul ei de clasă. El leagă școala de trăsăturile societății și susține cu tărie necesitatea transformării școlii prin transformarea societății.

Demonstrînd că asupra școlii societatea capitalistă își exercită una din cele mai dăunătoare influențe, el se ridică, printre altele, împotriva cultivării ideologiei fasciste și a acceptării religiei în conținutul învățămîntului.

Critica făcută de el de pe poziția marxist-leninistă școlii, îndeosebi în articolul *Impasul școlii*, depășește întreaga critică făcută de pedagogii burghezi, pentru că el socotește necesară, în primul rînd, transformarea societății bazate pe exploatare.

În perioada interbelică, cînd scrierile sale cunosc cel mai ascuțit tăiș, el este printre aceia care caută să ofere tineretului un nou drum, pentru realizarea căruia luptă cu dîrzenie. Se ocupă de formarea și dezvoltarea omului in condițiile societății socialiste, arătînd că o bună educație nu se poate efectua decît într-o societate lipsită de exploatare.

După eliberarea țării, precizează căile de făurire a unei școli noi, socialiste. Participă activ la acțiunile conduse de P.C.R. pentru transformarea revoluționară a societății, punînd în evidență necesitatea orientării realiste a învățămîntului, a pregătirii tinerei generații pentru muncă și altele.

---

[45] *Spre o nouă școală românească*, revista „Noua școală românească", mai-august 1945.

[46] *Ibidem.*

[47] *Ibidem.*

Din presa pedagogică de altădată

Din presa pedagogică de altădată oferă cititorilor fragmente din lucrările pedagogilor, din revistele pedagogice din trecut, care cuprind aspecte referitoare la tradițiile înaintate ale școlii noastre.

În numărul de față, prezentăm cîteva fragmente care subliniază tematica și soluțiile date în problemele privind realizarea unei bune discipline în școală.

Pedagogii și cadrele didactice din țara noastră au considerat disciplina strîns legată de procesul instructiv-educativ; prin disciplină se ajunge la o mai mare eficiență a procesului instructiv-educativ, care, la rîndul său, contribuie la crearea condițiilor pentru o disciplină conștientă a școlarilor.

Revistele pedagogice au publicat articole și studii despre disciplină, cele mai multe dintre ele avînd la bază experiența didactică.

Disciplina și guvernarea copiilor.

...Noi vom înțelege aci sub disciplină acțiunea sau toate acele condițiuni ce trebuie să însușească (să îndeplinească — n.n.) o școală regulată, spre a forma oameni morali și a prezerva pe elevi de orice aplecare spre dezordine și rătăciri morale. Astfel dar disciplina presupune totdeauna un succes satisfăcător în instrucțiune; căci și cea mai bună instrucțiune n-ar putea produce nimic fără disciplină. Însă de multe ori și această disciplină este înțeleasă greșit sau cel puțin unilateral...

Considerînd că prima condițiune ce se cere într-o școală regulată este de a domni liniștea în timpul instrucțiunii, mulți consideră deja menținerea unilaterală a acestei liniști ca echivalentă cu disciplina, și atunci zic despre acea școală, în care se petrece tot *în tăcere și liniște, că este o școală în care domină adevărata disciplină.*

Dar poate să existe și o tăcere adormită *și amorțită, o liniște* monotonă, *care face pe elevi mai mult ca să caște decît să simtă și să gîndească, în fine o liniște, care fiind provocată de o autoritate pedantică, nu exprimă nimic alt decît* neactivitate *și amorțeală. O asemenea tăcere și liniște nu este nici o disciplină și nici nu se poate numi disciplină...*

Adevărata disciplină este atunci cînd în școală predomină un spirit adevărat educativ; *și acest* spirit *este acea* seriozitate morală, *— de care este pătruns și animat învățătorul, astfel, încît să caute a o transplanta în inima și spiritul elevilor săi într-un mod moral, spre a putea face dintrînșii elevi silitori și ascultători, elevi atenți și iubitori de ordine, în fine spre a forma oameni morali și virtuoși...*

MARIA I. CASABIANU

(în „Revista pedagogică. Organ pentru răspîndirea științei educative și instructive", redactor Maria I. Casabianu, București, an. I, nr. VI, 1 octombrie 1875).

Disciplina în institutele de educațiune și instrucțiune.

...Din considerațiunile expuse, pedagogia științifică stabilește între disciplină *și învățămîntul educativ cel mai intim raport, un raport de reciprocitate, precum trebuie să fie raportul dintre doi factori, care au să se unească într-o lucrare comună și să se sprijinească și completeze împrumutat (reciproc — n.n.) pentru realizarea unui anumit scop. De altmintrelea chiar numele „disciplină", ce e derivat din verbul latin „discere", „a învăța", încă arată că* disciplina *nu*

poate fi privită ca un lucru străin de învățămînt, ci ca un mijloc prin care elevii încă au să învețe ceva. Tot așa se poate zice însă că și învățămîntul nu e de a se considera ca neavînd nimic comun cu disciplina, *căci după cum se știe și obiectele de învățămînt și științele chiar ce constituiesc un studiu împreună încă se numesc „discipline" care va să zică că și acelea aŭ să „disciplineze" și să reguleze viața spirituală a elevilor...*

I. POPESCU

(în revista „Educatorul", ziar pedagogic și literar, Organ al corpului didactic din „Azilul Elena Doamna" și „Ateneul Elisabeta", redactor dr. Barbu Constantinescu, an. II, nr. 11, 11 martie 1884, p. 82).

Disciplina în școalele primare.

...Menținerea disciplinei depinde iarăși mult de modul de predare. Pentru aceasta, în prima linie se cere ca orice lecțiune vom preda-o copiilor să dezvolte în ei interesul pentru ceea ce expunem.

Studiul trebuie neapărat să placă dacă voim să se asimileze. Variația este al doilea factor puternic, care menține atenția și disciplina în timpul prelegerilor, fără a recurge la mijloace de constrîngere. Copiii au mare mobilitate de spirit, de aceea se plictisesc repede. Cînd lecția nu mai interesează, nu mai place copiilor, atunci schimbăm obiectul și revenim în altă oră, pentru a stărui la ceea ce n-au asimilat destul...

TATIANA N. BUMBACU
institutoare Pitești

(în „Educația". Revistă pentru școală și familie, an. III, nr. 9—10, noiembrie-decembrie 1920, p. 199—202).

Libertate și constrîngere în disciplina școlară.

...Adevărata autoritate trebuie să meargă mînă în mînă cu libertatea copilului, fiindcă ascultarea oarbă fără deșteptarea și dezvoltarea tendințelor nobile, înfrînge nu numai voința, ci nimicește întreg sufletul copilului (pag. 484).

. . . . . .

Copiii se arată foarte simțitori, cînd apelăm la simțurile lor de demnitate și ca urmare disciplina școlară s-ar menține cu multă ușurință, dacă am căuta s-o menținem cu ajutorul, iar nu împotriva elevilor. Copiii se arată foarte ascultători, îndată ce facem apel la partea eroică a sufletului lor. Ce schimbare nu observăm pe fața unui copil, cînd îi impunem ascultarea nu ca un dresaj, ci ca un rezultat al iubirii (pag. 486—487).

. . . . . .

Nimeni nu s-a ridicat cu atîta energie împotriva disciplinei autocratice sub forma de dresaj, ca Pestalozzi. După el, dresajul înjosește și distruge sufletul copilului, obișnuindu-l să lucreze fără să cugete și fără să-și subordoneze acțiunea unor scopuri mai înalte.

Disciplina școlară trebuie să se înfățișeze ca o disciplinare prin sine, prezentînd ordinele ce au să fie executate ca exerciții pentru stăpînirea de sine... (pag. 487).

I. G. BRATU
institutor

(în „Revista generală a învățămîntului", Fondator Spiru Haret, an. XV, nr. 8, octombrie 1927, p. 483—492).

MIOARA CIMPOIEȘ

Problemele notei școlare

Prin funcțiile pe care le îndeplinește, nota reprezintă un element cu o puternică influență educativă asupra elevului. Felul notării, eficiența, obiectivitatea sau gradul de subiectivitate a profesorului pot stimula sau pot influența defavorabil pe elevi în însușirea temeinică a cunoștințelor la toate obiectele de învățămînt.

Poate fi vorba de un stil propriu al fiecărui profesor în aprecierea prin note a elevilor? Sînt sau se pot stabili criterii științifice pentru o cît mai judicioasă notare — curentă, finală, la examene de admitere sau de absolvire a unui grad de învățămînt de către elevi? Iată întrebări care așteaptă o rezolvare.

Problemă cu multiple implicații, dar de o importanță majoră, nota școlară merită întreaga atenție, spre a primi o rezolvare judicioasă, pe baze științifice. În acest sens sînt exprimate puncte de vedere în intervențiile pe care le publicăm. Este un început pe care redacția dorește să-l continue.

Stilul obiectiv de notare

O problemă mult discutată a procesului instructiv-educativ este aprecierea cunoștințelor prin note. Ea nu poate rămîne în afara tendinței generale de modernizare a învățămîntului. Pe linia acestei modernizări, s-au făcut diferite încercări privind efectuarea controlului însușirii cunoștințelor, aplicîndu-se teste de cunoștințe și mașini de verificare, în scopul înregistrării cît mai obiective a cantității informației însușite.

Experiența a arătat că aceste metode nu au dat rezultatul scontat, ele rămînînd ca un mijloc auxiliar folosit de profesori cu ocazia controlului cunoștințelor însușite. De aceea, perfecționarea aprecierii elevilor nu se poate și nu trebuie redusă la folosirea acestor metode mecanice „obiective"; ea constă în primul rînd în formarea unei atitudini principiale și moderne a cadrelor didactice față de modul de a concepe aprecierea elevilor prin note.

Ce se înțelege printr-un stil obiectiv de notare? Stilul obiectiv de notare este acea componentă a procesului instruc-

tiv-educativ prin care profesorul utilizează în mod conștient și sistematic toate efectele pozitive ale notării, atît din punct de vedere pedagogic, cît și psihologic-motivațional, realizînd un echilibru optim între exigențele procesului de învățămînt și răspunsul global al elevului la aceste exigențe, evitînd în același timp consecințele negative ale unei notări arbitrare. Pe baza celor de mai sus, putem afirma că obiectivitatea aprecierii prin note se bazează în primul rînd pe existența unei concepții științifice, principiale a cadrelor didactice în această direcție. Din această definiție rezultă în mod necesar că un stil obiectiv de notare nu este un act spontan, ci el presupune o cunoaștere temeinică a tuturor problemelor psiho-pedagogice referitoare la această componentă, care comportă o dublă responsabilitate din partea profesorului: în mod direct față de elev și în mod indirect față de societate. Această concepție trebuie să se bazeze pe convingerea generală cu privire la rolul școlii în societatea socialistă. Aprecierea prin note trebuie să constituie un mijloc, un stimulent în dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor.

Conștiința răspunderii profesorului față de aprecierea elevilor prin note se amplifică, dacă ne gîndim la faptul că notarea este grea, deoarece printr-un calificativ ea exprimă cantitatea și calitatea cunoștințelor, nivelul de dezvoltare a deprinderilor, interesul și dragostea elevului pentru obiectul respectiv, efortul depus în vederea însușirii cunoștințelor.

Din punct de vedere psihologic, nota constituie un factor stimulator în ceea ce privește crearea unei motivații pozitive, în sensul că ea reprezintă un simbol al exigențelor mediului social, exigențe care prin intermediul procesului instructiv-educativ se interiorizează, devenind aspirații, care, la rîndul lor, constituie o forță motrică internă pentru însușirea de noi cunoștințe.

Firește, nivelul de aspirații al elevului nu se formează numai în funcție de note și de numărul lor, ci este determinat, îndeosebi, de calitatea predării cunoștințelor de către profesor. Între nota dată și calitatea predării există un raport de interdependență, în sensul că cu cît predarea se ridică la un nivel mai înalt, suscitînd interesul, apelînd la capacitățile de asimilare, activizînd astfel participarea conștientă a elevului, cu atît notarea va constitui un imbold intern și va avea un rol mai eficace, va contribui la crearea unor premise psihologice favorabile procesului de însușire a noilor cunoștințe.

Avînd în vedere multitudinea aspectelor de care trebuie să se țină cont prin notare, profesorului i se cere să fie o personalitate echilibrată, cu o capacitate fină de diferențiere, chibzuință sensibilă, bunăvoință umană, consecvență în cerințe, asigurîndu-se prin toate acestea încrederea și atașamentul elevilor față de el.

Notarea capătă un caracter obiectiv numai atunci cînd se bazează pe cunoașterea multilaterală a personalității elevului în relațiile sale cu mediul social. Astfel, obiectivitatea în notare nu este ceva impersonal, un anumit grad de subiectivitate constituind parte componentă, indispensabilă, a aprecierii obiective. Subiectivitatea accentuează caracterul obiectiv al notării, atunci cînd ea se bazează și pe alte considerente de ordin psihologic și pedagogic, pe lîngă performanța momentană a elevului. Această subiectivitate vizează oscilarea aprecierii în jurul performanței reale a elevului, ținînd cont de individualitatea lui, accentuînd prin aceasta și mai mult scopul principal al notării, stimularea elevului în vederea obținerii unor performanțe superioare. Astfel, notarea obiectivă, în sensul menționat mai sus, evită arbitrarul în notare, deschide perspective încurajatoare în fața elevului.

Un exemplu elocvent în ilustrarea arbitrarului în notare îl constituie notarea în salturi, precum și subaprecierea în masă a elevilor. Într-o cercetare anterioară făcută de noi, procedînd la întocmirea profilului didactic al unui număr de 35 de elevi dintr-o clasă, am constatat că, spre deosebire de celelalte obiecte de învățămînt, la matematică 32 dintre ei prezentau curbe descendente, adică notele înregistrate în succesiunea și fluctuația lor arătau o descreștere continuă.

Cauza acestui fenomen se datora sistemului greșît de verificare al profesorului, caracterizat printr-o ascultare de campanie (majoritatea notelor au fost date numai în ultimele săptămîni ale trimestrului) și printr-o falsă exigență, care oglindește lipsa de cunoaștere temeinică a personalității elevilor. Datorită acestui sistem greșit de verificare, lipsit de obiectivitate și de o planificare bine chibzuită a verificării, notele nu numai că nu reflectă o anumită realitate în mod obiectiv, dar au contribuit la generarea unei atitudini de delăsare la 32 de elevi din totalul de 35, limitînd totodată formarea unei motivații pozitive, necesare însușirii conștiente și active a cunoștințelor.

Formarea unui stil obiectiv de notare asigură notelor școlare prețioase valențe informative în studierea atitudinii inegale față de învățătură la elevi. Studiind acest fenomen, colectivul nostru a ajuns la concluzia că există un număr foarte mare de elevi care manifestă o asemenea atitudine, deși media școlară maschează acest lucru. Un aspect caracteristic l-am constatat la elevii cu media școlară relativ mare (între 7—7,99), care prezentau inegalitatea cea mai accentuată față de învățătură, inegalitate care maschează posibilitățile reale ale acestor elevi, nevalorificate în procesul instructiv-educativ.

Conducîndu-se după cerințele stilului obiectiv de notare, profesorul are posibilitatea să cunoască atitudinea inegală a elevului și concomitent să întreprindă măsuri educative pentru înlăturarea acestui fenomen și pentru valorificarea maximă a capacităților elevilor, care trebuie să se oglindească în note. De aici reiese că rolul profesorului în aprecierea elevului nu trebuie să se reducă la o mașină de calculat media, după care se face apoi o anumită ierarhizare a elevilor, avînd în vedere că sursa informațională referitoare la personalitatea elevului cuprinsă în media școlară are o valoare mai mică decît analiza succesiunii și fluctuației calificativelor, care surprind într-un grad mai înalt și unele aspecte cu privire la evoluția elevului. De asemenea, o condiție importantă, care amplifică obiectivitatea notării, este prezența unui transfer afectiv de la profesor la elev în cadrul acestui proces.

Exagerarea elementului subiectiv poate degenera într-un subiectivism care, în ultimă instanță, denaturează obiectivitatea aprecierii. Acest subiectivism poate să îmbrace forme periculoase, ca de exemplu: conceperea unor categorii imuabile de elevi slabi, buni și foarte buni, subaprecierea sau supraaprecierea unor elevi, exagerarea controlului prin note, o indulgență neprincipială, provocînd astfel un dezechilibru între predarea cunoștințelor și controlul însușirii lor, datorat lipsei de pregătire a profesorului pentru momentul verificării și aprecierii cunoștințelor etc.

Condiția principală a evitării subiectivismului este cunoașterea temeinică a individualității complexe a elevului. Respectarea acestei condiții în procesul notării contribuie la înlăturarea rutinei, la crearea unei atmosfere prielnice în care elevul își va putea etala cunoștințele, asigurîndu-se astfel condițiile ne-

cesare formării la profesor a unui stil de notare obiectiv.

În accepțiunea noastră, stilul obiectiv al notării, conceput ca un mijloc important de exprimare a unor anumite valori, îndeplinește condițiile necesare pentru a deveni un factor motivațional pozitiv, favorizînd o învățare perseverentă din partea elevilor.

E. CSÖGÖR, D. FARCAS, I. NICOLA
Catedra de pedagogie-psihologie a Institutului pedagogic de 3 ani Tîrgu-Mureș

Obiectivitatea aprecierii cunoștințelor elevilor la lucrările scrise

Plecînd de la constatarea că elementele subiective tulbură obiectivitatea aprecierii prin note în cazul examinărilor orale în cursul anului școlar,[1] mi-am îndreptat atenția asupra lucrărilor scrise de control și, mai ales, asupra tezelor trimestriale sau semestriale, întrucît ele au o importanță echivalentă cu toate examinările orale asupra aceleiași materii din cursul trimestrului respectiv — ba chiar o valoare superioară acestor examinări. Apoi, în cazul lucrărilor scrise, ai un timp îndelungat la dispoziție pentru analiza și aprecierea lucrărilor. Dar și în cazul tezelor m-am lovit de elemente subiective, de alte elemente subiective însă — dintre care citez cîteva: oboseala din pricina timpului continuu, îndelung folosit la corectare, întreruperea corectării etc. Atunci am căutat să mă îngrădesc pe mine însumi într-un anumit sistem de corectare, spre a reduce cît mai mult influența factorilor subiectivi. Am întocmit: a) *un plan de corectare*; b) *un tabel de rezultate și de apreciere.*

Care e structura lor?

Am plecat de la considerația că în analiza și aprecierea lucrării trebuie să țin seamă: a) de fond și b) de formă. În legătură cu fondul, am stabilit punctele sau ideile principale care trebuiau lămurite, dezvoltate în lucrare (teză) — 5,6 etc., formulîndu-le în scris în plan și însemnîndu-le cu un număr de ordine: 1, 2, 3, 4, 5, 6 etc. În legătură cu forma am

[1] *Regulamentul de funcționare a școlilor secundare*, Monitorul Oficial nr. 153 din 1929, p. 5267-5293, art. 127 și 129: I. M. Nistor, *Principii de docimologie*, p. 113-139; D. Muster, *Factorul subiectiv în notație*, p, 191-197; Idem, *Semnificația notei școlare*, p. 38-41 — *Ultimele trei izvoare*, „Jurnalul de psihotehnică", vol. I, 1937, vol. III, 1939; V. Pavelcu, *Problema notei școlare*, „Vremea școlii", nr. 1-2, Iași, 1939, p. 2-20; *Hotărîrea Consiliului de Miniștri al R.P.R. privind sistemul de notare a elevilor și studenților în unitățile de învățămînt*, 1952, „Gazeta învățămîntului" nr. 180, 1952: art. 1-2 și Normele generale stabilite de M.I.; vezi și *Instrucțiuni cu privire la organizarea examenelor de promovare și absolvire în școlile elementare de 7 ani și medii la sfîrșitul anului școlar 1952—1953*, art. 19, „Gazeta învățămîntului" nr. 215, 1953 și alte îndrumări etc. în diferite numere; *Instrucțiuni pentru completarea și folosirea catalogului 1957/8*, p. 1, punctul 10; Const. Florea. *Clasificația și premiile în învățămînt* „Cuvîntul nostru", nr. 1-6, Dorohoi, 1934. N. C. Enescu, *Fișa pedagogică*, „Cuvîntul nostru" nr. 4—8. Dorohoi, 1935; C. Pîrvulescu, *Cercetări statistice aplicate măsurătorilor prin notele elevilor*, „Buletinul Facultății de Științe", vol. 12, Cernăuți, 1938; Aristide Hazgan, *Problema notei școlare*, „Lecturi pedagogice", București, 1959.

stabilit şi formulat scris, în acelaşi plan, problemele pe care urmează să le am în vedere la corectare: planul lucrării, stilul, ortografia, punctuaţia, caligrafia şi acurateţea — folosind şi pentru aceste teme numere de ordine.

Pe baza acestui plan de corectare am întocmit apoi tabelul de rezultate şi de apreciere. Acest tabel a avut următoarele rubrici: *Numărul curent; numele şi prenumele elevului; fondul* — cu atîtea rubrici cîte idei principale stabilisem în plan, consemnînd în fiecare rubrică numai numărul de ordine din plan: 1, 2, 3, 4, 5, 6; *totalul punctelor obţinute; forma* — cu atîtea rubrici cîte probleme stabilisem în plan, consemnînd în fiecare rubrică numai numărul de ordine din plan; totalul punctelor obţinute; *totalul general* al punctelor obţinute la fond şi formă; *nota.*

Pentru aprecierea rezultatelor constatate am folosit 1000 de puncte — adică 10×100 — spre a putea atribui un număr de puncte mai variat, după greutatea temelor supuse aprecierii. Din această mie de puncte acordam 700—900 puncte pentru fond şi 300—100 puncte pentru formă. Numărul de puncte — în limitele arătate pentru fond şi formă — varia după nivelul clasei şi după faptul dacă clasa x era dintre cele superioare, în care problemele de formă citate erau rezolvate şi nu mai constituiau obiectul unei verificări riguroase şi unei stimulări prin note, ca în clasele inferioare. Numărul de puncte pentru fond şi cel pentru formă le împărţeam în mod egal între cele 5-6 idei sau teme ce trebuiau să fie dezvoltate ori respectate în cuprinsul tezei, dacă socoteam că fiecare din aceste idei sau teme prezintă aceeaşi importanţă, sau acordam un număr mai mare de puncte unor idei ori teme, după importanţa pe care o apreciam pentru economia lucrării şi pentru buna pregătire a elevilor în vederea lecţiilor viitoare.

Apoi, am procedat la corectarea şi aprecierea lucrării. O citeam cu toată atenţia, o dată sau de mai multe ori, stabilind şi trecînd în rubrica respectivă numărul de puncte apreciat, în limitele stabilite principial la întocmirea planului de corectare. În acest moment al corectării şi aprecierii lucrării se pot strecura elemente subiective care influenţează acordarea numărului de puncte pentru rubrica respectivă, întrucît aceeaşi idee sau temă unii elevi o stăpînesc complet, mai bine sau mai puţin bine decît alţii. Şi în acest moment profesorul îşi poate impune anumite îngrădiri sau criterii, metode după care se orientează pentru ca atribuirea mai mare sau mai mică de puncte să nu aibă loc în mod arbitrar şi pentru ca, în orice caz, să slăbească influenţa factorilor subiectivi, iar tratarea elevilor să fie egală, principială.

După ce stabileam numărul total de puncte pentru fond şi formă, împărţeam acest număr la 10, spre a-l transforma în notă. Cîtul acestei împărţiri — un număr zecimal, 6,32 7,55 etc. — îl rotunjeam în plus sau minus 6,8 etc. la oricare elev şi-l treceam ca notă în rubrica respectivă. Această notă astfel acordată o socoteam justă, ca apreciere a unui rezultat cercetat cu maximum de obiectivitate, şi totodată principială, fără părtinirea lui x.y.z. Făceam deosebire în ceea ce priveşte aprecierea cunoştinţelor şi aprecierea purtării, precum şi între ceea ce constituie muncă şi ştiinţă personală.

Pentru a-mi da seama de nivelul de pregătire al clasei, pentru a aprecia acest nivel şi a-l ridica, am mai făcut încă trei operaţii: a) stabileam media generală a clasei; b) numărul elevilor şi cît la sută din elevii clasei au depăşit minimul mediei generale stabilit de subsemnatul; c) discuţia în clasă cu elevii a rezultatelor consemnate în tabelul respectiv.

Stabilirea mediei generale îmi era necesară pentru a-mi da seama dacă ea a depăşit un anumit nivel socotit minim.

Acest minim varia de la o clasă la alta, ținînd seama de nivelul de pregătire al elevilor și de importanța deosebită pe care o atribuiam disciplinelor pedagogice, care constituiau pentru mine, specialitatea profesională a viitorului învățător și căruia nu-i este îngăduit ca, în acest domeniu, să aibă cunoștințe șubrede — la limita oficială 3 sau 5 — adică între a ști și a nu ști, fără siguranță în sistemul muncii sale. Așa judecînd lucrurile, stabileam o limită minimă a mediei generale a tezei date de clasa respectivă: împrejurul lui 5 uneori, împrejurul lui 6 alte ori — după puterile clasei și după situațiile speciale comune.

Apoi, mă asiguram că această medie limită nu era realizată prin notele mari obținute numai de cîtiva elevi buni, stabilind cîți la sută din numărul elevilor din clasă au depășit media minimă. Dacă constatam că, mărind cu un punct nota la fiecare elev, numărul acestor elevi nu reprezenta 55% sau, uneori, 60%, socoteam că elevii nu s-au pregătit îndeajuns pentru această teză și fixam o nouă teză, iar notele respective ale tezei nesatisfăcătoare le treceam în catalog la rubrica oral. O asemenea situație am întîlnit-o în foarte puține cazuri în cariera mea. De constatarea acestui minim de cunoștințe și a acestui număr de elevi aveam nevoie spre a cunoaște cu precizie nivelul de cunoștințe al clasei cînd intram în trimestrul următor și dacă acest nivel era în dezvoltare, în creștere.

Discutarea tezelor cu elevii o făceam într-o oră cît mai apropiată de data executării tezei, avînd înaintea mea tabelul cu rezultate și cu aprecieri din care elevii erau informați asupra fiecărei teme de fond sau de formă pe care au omis-o, nu o cunosc sau în ce măsură o cunosc, lămuririle primindu-le de la elevii cei mai buni sau de la mine, trăgînd concluziile cuvenite. Tezele erau împărțite elevilor înainte de această discuție și avîndu-le în față puteau urmări mai ușor discuția.

★

Din experiența rezultată din practicarea acestui sistem de corectare, care reduce la minimum influența elementelor subiective de orice categorie, se desprinde constatarea, după părerea mea, că el este obiectiv, deoarece asigură: a) egalitatea în tratament a tuturor elevilor din clasă în aprecierea muncii lor; b) principialitatea în apreciere; c) înlăturarea incidentelor ridicate de unii elevi că „lui X i-am pus nota 7 iar «lui» i-am pus nota 6, deși a scris ca și X"; d) mulțumirea sufletească a profesorului că, pe cît i-a fost cu putință, și-a îndeplinit just, corect datoria.

Căutînd să verific valoarea sistemului de corectare folosit de mine, am corectat lucrările scrise la diferite discipline (limba română, aritmetică, științe naturale, istorie, geografie), după ce acestea au fost corectate de colegii respectivi, care au aplicat indiferent ce alt procedeu. Am constatat, în unele cazuri, diferențe de un punct — două, în plus sau în minus față de mine. La discuția avută cu colegii respectivi, pentru explicarea acestor nepotriviri, am primit de la unii răspunsuri: „știu că este elevă bună și n-am vrut să-i stric media"; „este ambițioasă și se întrece cu X din clasă și n-am voit s-o descurajez"; „dacă-i puneam 6 însemna că-și capătă media de trecere, iar eu știu că este elev slab, leneș, turbulent, o fi copiat de la colegul de bancă" etc. Toate aceste explicații sau considerații, deși nu le socot rău intenționate sau lipsite de omenie, vădesc, în orice caz, lipsa de obiectivitate și dau prilej elevilor să intuiască nedreptatea, incorectitudinea, chiar de pe băncile școlii. Cine intuiește din copilărie, din tinerețe, nedreptatea, incorectitudinea, cu greu va putea fi corect, drept în muncă, în postu-

rile de răspundere pe care le va avea mai tîrziu în societate.

Din discuția cu colegii de la care am obținut tezele spre corectare, m-am convins că timpul folosit pentru corectare, după sistemul adoptat de mine, nu depășește decît cu o oră sau cel mult două timpul întrebuințat de colegi în aceeași corectare, după procedeul lor. Depășirea acestui timp variază și după numărul tezelor, după greșelile elevilor etc. Pentru o depășire a timpului de corectare cu o oră — două, socot că nu e just să renunțăm la un sistem de corectare care asigură mai multă obiectivitate în aprecierea muncii elevilor.

Gîndindu-mă acum la obiectivitatea aprecierii lucrărilor scrise cu prilejul concursului de admitere în școlile de grad mediu, consider că folosirea planului de corectare și a tabelului nominal de rezultate și de apreciere, cu unele modificări, ar înlesni o selecționare justă a elevilor respectivi — cît timp se mențin actualele probe. Pentru a înlesni și a grăbi corectarea lucrărilor scrise în cazul unui număr de candidați mai mare de 40, s-ar putea coopta cîțiva colegi de specialitate din centrul respectiv sau din școlile de unde provin candidații, spre a ajuta la corectarea lucrărilor scrise în urma unui instructaj special, făcut în prealabil de profesorul titular din comisie, care participă efectiv la corectare și răspunde de notele propuse spre definitivare, apoi, întregii comisii, în cadrul căreia s-ar soluționa și cazurile dificile, speciale. Numai anonimatul lucrării scrise, practicat pînă acum în cadrul concursurilor școlare, nu-l socotim satisfăcător pentru a asigura obiectivitatea aprecierii. Desigur, în aplicarea procedeului propus pentru aprecierea justă, obiectivă, a lucrărilor scrise se pun și ale probleme și se pot ridica unele obiecții. Acest sistem — cu modificările ce s-ar mai găsi justificate — și chiar un alt sistem decît cel actual, se pot experimenta cu condiția să asigure în măsura cea mai mare obiectivitatea aprecierii.

N. C. ENESCU
Cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice — Filiala Iași

Criterii uniforme de notare a elevilor

Dacă ar fi să ne orientăm după aspectele negative ce au loc uneori în școli privind notarea elevilor, cred că nu greșim mult cînd afirmăm că nu avem un sistem de notare pus la punct. În primul rînd, nu există suficient material bibliografic după care să se orienteze cadrele didactice în această privință. În presa de specialitate prea puțin se poartă discuții pe marginea îmbunătățirii metodelor de examinare și a criteriilor de apreciere. Din această cauză, notele au de multe ori un caracter prea subiectiv și diferă prea mult de la un caz la altul. Se mai întîmplă chiar să se dea note la cîte un obiect pentru abateri disciplinare. Există cadre didactice care nici nu-și pun problema notării după anumite criterii, fapt care, desigur, se întîlnește mai rar, dar este destul de grav. Profesorul trebuie să-și formeze un procedeu de notare încă din facultate, prin grija profesorului de pedagogie, și în cadrul practicii pedagogice. În caz contrar, el pleacă dezorientat într-o problemă de importanță capitală pentru meseria sa, iar pînă

va ajunge singur să se orienteze, va comite multe greşeli. De aceea, noi considerăm că o primă sarcină este de a ne ocupa ca toate cadrele didactice să-şi fixeze anumite criterii de notare, pe care să şi le îmbunătăţească şi să le aplice în mod consecvent.

Mai sînt cazuri cînd profesorii nu sînt consecvenţi în aprecierile lor. La un examen de maturitate din iunie 1959 au fost 67 de candidaţi şi, din întîmplare, în comisie au fost 3 profesori care i-au avut ca elevi în ultimii 4 ani. Am comparat mediile anuale cu notele date la examen de fiecare profesor şi iată rezultatul :

	Matematică	Fizică	Istorie
note egale	8	10	8
plus 1 punct	25	18	3
plus 2-3 puncte	32	21	9
minus 1 punct	2	16	35
minus 2-3 puncte	—	2	12

Se vede că abia 12% din notele de la examen sînt de acord cu mediile anuale. Desigur, sînt şi argumente care justifică deosebirile, dar sînt unele situaţii greu de explicat. La matematici şi fizică, unde pe lîngă materia clasei a XI-a se cere şi materia din celelalte clase, notele au fost mai mari, în timp ce la istorie, unde materia de examen este numai din clasa a XI-a, notele au fost mai mici.

O dată, am dat aceluiaşi profesor să corecteze două extemporale pe care le notase înainte cu două săptămîni cu nota 6 (ambele lucrări). Nu ştia că tot el le mai corectase, numele erau fictive şi rezultatul a fost că una a primit 6, iar alta 8, deşi lucrările erau identice cu cele anterioare.

Există deosebiri între criteriile de apreciere ale profesorilor de aceeaşi specialitate. În şcoala noastră, am dat foarte multe lucrări să fie corectate de 3 sau 4 profesori, fără ca să se cunoască notele date de profesorul anterior şi, bineînţeles, fără să se consulte în prealabil între ei. Iniţial lucrarea a fost corectată de profesorul clasei, care a pus notele pe un catalog special, ca de altfel şi ceilalţi profesori, iar la urmă notele au fost comparate. Din statisticile noastre rezultă că cel mult 30% din teze au fost notate egal, restul au avut note care au mers pînă la 3—4 puncte diferenţă pe aceeaşi teză. O dată, am avut şi cazul cînd din 40 de teze corectate de 4 profesori de matematici numai 4 au primit note egale, din care 2 nota 10, notă la care în general nu se întîmpină dificultăţi de notare, iar restul au avut diferenţă de la 1—4 puncte.

Aprecierile făcute fără criterii uniforme bine puse la punct şi fără simţ de răspundere au urmări mult mai grave cînd este vorba de un examen de admitere în clasa a IX-a şi mai ales acolo unde funcţionează comisii paralele, candidaţii urmînd să fie admişi în ordinea mediilor.

Într-un colectiv didactic mare este de nedorit situaţia cînd, în cadrul aceluiaşi obiect sau chiar la obiecte diferite, un profesor este mai exigent decît altul. Din această cauză, elevii nu se pregătesc uniform, iar cunoştinţele lasă de dorit acolo unde exigenţa este mai mică. De aici provin şi multe din nemulţumirile părinţilor şi mai devreme sau mai tîrziu, devin nemulţumiţi şi elevii, cînd ulterior văd că li se cer anumite cunoştinţe pe care nu le-au învăţat.

Una din problemele care au stat în preocupările noastre în ultimii ani a fost uniformizarea pe cît posibilă a cerinţelor faţă de cunoştinţele elevilor şi aceasta la un nivel cît mai ridicat. Pentru aceasta, un mijloc foarte larg folosit a fost corectarea unor lucrări de mai mulţi

profesori de aceeași specialitate. Rezultatele au fost discutate în comisiile metodice și în consiliile pedagogice. Paralel, problema a fost urmărită atît prin interasistențele cadrelor didactice, cît și de către conducerea școlii, prin asistențele la ore. Au fost corectate mai ales tezele trimestriale și un mare număr de lucrări de control curent sau lucrări date special în acest scop. Asemenea lucrări am dat și la clasele I—IV ; după ce au fost corectate de învățătorul clasei, au fost date la 2—3 profesori de specialitate, pentru a fi apreciate și de aceștia. Am mai extins interasistențele învățătorilor la profesorii de specialitate, mai ales la clasa a V-a, și reciproc. La lecțiile deschise de la clasele I—IV au asistat și profesori de specialitate respectivă și reciproc. În felul acesta, am reușit să eliminăm în mare măsură deosebirea de notare dintre învățători și profesori, fapt care acum cîțiva ani ne producea serioase dificultăți cu elevii din clasa a V-a și cu părinții acestora.

Din cercetările noastre rezultă că problema criteriilor de notare și mai ales uniformizarea cerințelor față de cunoștințele elevilor nu poate fi niciodată încheiată. Aceasta pentru motivul că apar mereu cadre noi într-o școală și cerințe noi. În aceste condiții, conducerea școlii, cabinetul metodic și comisiile metodice sînt obligate să urmărească mereu criteriile de notare ale cadrelor didactice. Noi am căutat să uniformizăm cerințele de notare de la cursul seral cu cele de la cursul de zi, antrenînd în corectarea lucrărilor scrise și în alte procedee arătate mai sus profesori de la ambele forme de învățămînt. Rezultatele în această direcție nu sînt încă mulțumitoare, se mai păstrează un decalaj inadmisibil, dar ne străduim ca el să devină din ce în ce mai mic. Într-o mai mică măsură am antrenat profesorii de muzică, desen, educație fizică și lucrări practice. Felul lor de notare l-am analizat în cadrul comisiilor metodice, al consiliilor pedagogice și cu ocazia asistențelor la ore din partea conducerii.

Am mai observat că deosebirile de notare nu apar la nota 10 și 2 decît în rare cazuri și numai ca nuanțe de 9 în loc de 10 sau 3 în loc de 2, care calitativ nu influențează prea mult situația elevului. Referitor la nota 1, există încă discuții, dintre care o bună parte ar putea fi eliminate, dacă s-ar da unele indicații din partea organelor de conducere. Noi dăm nota 1 pentru copiatul descoperit în clasă, cînd se poate face dovada de fraudă în mod evident.

Nota 2 o dăm la o lucrare scrisă, dacă elevul nu scrie decît titlul, scrie neadevăruri sau lucruri care nu se referă la subiect. La examenul oral dăm nota 2 dacă nu spune nimic, dacă face greșeli grosolane care-l dovedesc a fi complet străin de lecție. De asemenea, sîntem de acord că nota 10 se dă cînd cunoștințele sînt temeinic însușite, cînd elevul le poate aplica în practică în mod creator și le poate exprima clar și sistematic.

Cît privește restul notelor, se ridică probleme variate și complexe. Noi ne-am îndreptat atenția asupra notei 5 și aceasta pentru două motive. Este prima notă de promovare, deci față de 4 nu se deosebește numai cantitativ, ci mai are și o calitate în plus. Pe de altă parte, am observat că dacă ne fixăm cerințele pentru nota 5, ne putem ușor etalona către 10 sau către notele insuficiente. Am făcut această experiență cu studenții care au venit la practica pedagogică și am constatat că nu avem dificultăți cu notele pe care le dau studenții la lecțiile lor, dacă în prealabil ne fixăm pretențiile pentru nota 5. Noi sîntem de părere că și pentru nota 4 elevul trebuie să știe ceva. În ceea ce privește cerințele pentru nota 5, ca de altfel și pentru celelalte note, ele trebuie să pornească de la programa analitică. Din această cauză, cuantumul de cunoștințe pentru

nota 5 crește de la o clasă la alta, în cadrul aceluiași obiect. Mai trebuie avute în vedere și anumite forme de examen, ca: examinarea orală din lecția de zi, lucrare trimestrială, examen de corijență, examen de admitere sau de bacalaureat.

La examinarea orală curentă noi dăm nota 5 unui elev din clasele I—VIII care răspunde la întrebările ce fac apel mai mult la memorie, întîmpină unele dificultăți la aplicațiile practice, fiind necesare intervențiile profesorului, nu răspunde la întrebările ce fac apel la analiză și sinteză. La o definiție, dă genul proxim, dar nu dă diferența specifică. Nu este în stare să facă o expunere fără intervențiile repetate ale profesorului. Întrebările de judecată îl derutează mai mult decît îl aduc pe drumul bun.

Am ajuns la concluzia că în pregătirea profesorului pentru lecție trebuie să intre și grija de a stabili, pentru partea de verificare a cunoștințelor, ce consideră că este necesar să știe elevul pentru nota 5. Cînd se întocmesc subiectele pentru lucrările scrise, cerem fiecărui profesor să stabilească în prealabil în ce condiții dă nota 5 și nu după ce a corectat lucrările sau o parte din ele. Am dat aceleași teze trimestriale să fie corectate de 3 profesori de specialitate, cărora le-am comunicat cerințele pentru nota 5. Rezultatul a fost că diferențele de notare n-au fost mai mari de un punct și nici una din ele la notele 4 și 5.

Pentru examenele de corijență la matematici am căzut de acord asupra unor noțiuni absolut indispensabile la fiecare clasă, pe care elevul în mod necesar trebuie să le știe pentru a putea face față pregătirii ulterioare.

La celelalte obiecte nu am reușit să definitivăm o listă asemănătoare, această sarcină rămînînd la aprecierea profesorului, dar ca metodologie — la examenele de corijență — profesorii procedează la fel ca la matematici.

Începînd cu examenul de admitere în clasa a IX-a și apoi la restul claselor următoare, pentru nota 5 urmărim și posibilitățile de dezvoltare ale elevului. Răspunsurile bazate pe memorie nu sînt suficiente, el trebuie să arate că înțelege ceea ce a expus, poate asocia noțiuni diferite, poate să le expună într-o conjunctură diferită decît cea din manual. Elevul poate avea goluri în cunoștințe, dar dacă ceea ce știe este temeinic însușit și în acest caz el poate primi nota 5. Am ajuns la concluzia aceasta datorită faptului că unii elevi primesc meditații pentru examenul de admitere — pot reproduce multe noțiuni, spun poezii și citate din literatură — și obțin note de trecere, dar în decursul anilor se dovedesc a fi elevi slabi. Am avut însă elevi care n-au dovedit un volum prea mare de cunoștințe, în schimb au manifestat o judecată riguroasă, și care s-au dezvoltat mult ulterior, sub îndrumarea judicioasă a profesorului.

La examenul de bacalaureat, pentru nota 5 candidatul trebuie să posede noțiunile de bază din programa materiei respective, să le poată folosi în practică și să le poată interpreta. În orice caz, memorarea nu este suficientă, așa cum nu este suficientă în tot cursul școlii. De altfel, un asemenea elev nici nu ar trebui să ajungă la bacalaureat, mai ales că în prezent se cere elevilor să posede un număr destul de mare de cunoștințe, cărora, în mod normal, un elev care se bazează numai pe memorie nu le poate face față, mai ales la clasele IX—XII.

Din cele expuse pînă aici nu rezultă că am epuizat vasta problemă a notei 5 și în egală măsură la toate obiectele, la unele chiar de loc. Am arătat doar unele din constatările noastre, problema rămînînd deschisă. Nota 5 nu este de dorit, am vrea ca frecvența ei să fie cît mai mică, dar considerăm că ea rezolvă în bună parte notarea uniformă la cadrele de aceeași specialitate și chiar de spe-

cialități diferite. Exigența pentru nota 5 implică exigența și pentru celelalte note, în așa fel încît partea subiectivă să influențeze cît mai puțin notele ce se dau. Este foarte necesar să se ducă o muncă susținută pentru statornicirea în țara noastră a unui sistem judicios de criterii pentru notarea cunoștințelor elevilor, căci prin aceasta s-ar întări procesul de învățămînt, s-ar veni în ajutorul cadrelor didactice, s-ar evita multe din nemulțumirile și intervențiile părinților și chiar ale elevilor înșiși.

Prof. TRANDAFIR BĂLAN
directorul Liceului nr. 1 — Timișoara

Îmbunătățirea sistemului de notare

Numeroase discuții controversate s-au purtat și se poartă și în prezent pentru a se găsi și aplica criterii științifice de verificare și de acordare a notelor, în așa fel ca ele să reflecte real și obiectiv cunoștințele elevilor. Avînd în vedere că notarea obiectivă a elevilor are o foarte mare importanță educativă pentru ei și pentru societate, considerăm că în toate instituțiile de învățămînt trebuie să i se acorde acestei probleme un loc de frunte și să se caute cu mai multă răspundere să se înlăture subiectivismul în notare. Notarea neprincipială aduce prejudicii atît elevului, cît și societății.

În general, în practica notării există cîteva deficiențe, în afară de starea de subiectivism de care sînt stăpînite unele cadre didactice atunci cînd verifică și apreciază cunoștințele elevilor cu note. Dintre acestea vom enumera doar cîteva și anume: se apreciază și se notează numai volumul de cunoștințe; se apreciază și se pun note numai pentru cunoștințele predate în lecția anterioară; se apreciază și se pun note numai pentru fond și nu și pentru formă; se apreciază și se pune notă pentru cunoștințe în general, iar la examene elevul și studentul primește notă doar pe cele două-trei subiecte de pe bilet și nu pentru toată materia; se apreciază și se notează la unele obiecte sub influența notelor de la alte materii. Această situație este mai des întîlnită la profesorii care predau desen, muzică, educație fizică etc.

Un alt aspect este acela că în multe școli și la multe cadre didactice se menține mentalitatea veche că majoritatea elevilor din clasele I—IV sînt buni și foarte buni. Învățătorii pun note mari cu puțină exigență și de aceea procentul promovaților este cel mai mare la aceste clase, după care urmează clasele V—VIII și în general numărul cel mai mic de promovați se găsește la clasele IX—XI.

Considerăm că această situație nu-și are o explicație științifică, pentru că cerințele programelor școlare sînt în funcție și în conformitate cu particularitățile de vîrstă și pe măsura trecerii de la un ciclu de învățămînt la altul superior se face o selecție mai mare. Totuși, aceste clase au procentul cel mai mic de promovați. Această situație mai dăinuie și în prezent și nu poate fi înlăturată decît atunci cînd toate cadrele didactice vor nota elevii pe baza unor criterii științifice.

Lucrările de pedagogie, ca și Regulamentul școlilor de cultură generală, înarmează cadrele didactice cu criteriile de

care ar trebui să se țină seama la stabilirea notelor [1].

Cadrelor didactice le stă la îndemînă o scară de 6 note — de la 5 la 10 — prin care au posibilitatea să stabilească obiectiv, după criteriile indicate în lucrările de pedagogie și în regulament nota care să reflecte real cantitatea și calitatea informațiilor însușite la obiectul și lecția respectivă și pregătirea sub aspectul formativ. Mai rămîne o gamă de 4 note — de la 4 la 1 — prin care se constată gradul în care unii elevi nu fac față cerințelor programei, sub aspectul cantității și calității informațiilor, precum și lipsa deprinderilor și obișnuințelor cerute de aplicarea acestor cunoștințe. Mulți profesori aplică acest sistem de notare defectuos, mai ales cînd dau note de la 4 la 1. Se mai găsesc profesori care scad notele elevilor pe alte considerente și mai ales pentru acte de indisciplină. Fără să fie verificat, elevului respectiv i se dă nota 3. Dar cauzele lipsei de atenție, ale indisciplinei, ar trebui să fie cunoscute de către profesori și învățători.

Există și alte deficiențe care se așteaptă să fie rezolvate de unele școli și apoi rezultatele obținute să fie împărtășite tuturor.

Colectivul pedagogic din liceul nostru a încercat și încearcă și în prezent să aplice în aprecierea și notarea elevilor criterii științifice. Încă din 1963, ne-am preocupat, în cadrul comisiilor metodice și în consiliile pedagogice, să înlăturăm deficiențele arătate mai sus în notarea cunoștințelor. Problema a fost discutată de mai multe ori și urmărită îndeosebi sub două aspecte: realizarea unității în notare la toate ciclurile de învățămînt (clasele I—IV, V—VIII și IX—XI) și aprecierea cu notă corespunzătoare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevului nu numai din lecția de zi, ci din materia parcursă la obiectul respectiv, fără să ne lăsăm influențați de rezultatele pe care le are elevul la alte obiecte.

Conducerea școlii, urmărind primul obiectiv, a întîmpinat numeroase greutăți. Învățătorii, în primul rînd, nu puneau note permanent și caracterul subiectiv al notării era vizibil, iar, în al doilea rînd, puneau note cu multă indulgență, care nu reflectau nici pe departe realitatea. Pentru eliminarea acestor neajunsuri, cu ocazia asistențelor, am cerut învățătorilor să analizeze răspunsul elevilor și să anunțe în fața clasei notele. Cu ocazia analizelor lecțiilor, ținînd seama de criteriile științifice cerute la aprecierea și notarea cunoștințelor, am făcut aprecierile corespunzătoare și am dat îndrumările ce se impuneau. A doua metodă întrebuințată pentru a impune învățătorilor o notare bazată pe aceste criterii a constituit-o darea de către noi a unor lucrări de control la limba română și la aritmetică. Conținutul lucrărilor și aprecierea lor s-au stabilit de comun acord cu învățătorii. Am constatat cu această ocazie diferențe mari sub aspectul calității cunoștințelor însușite de elevi și apreciate de învățători cu note mult mai mari decît cele obținute la lucrările făcute sub controlul nostru și corectate de noi. Stabilirea unor sarcini precise în ce privește exercițiile dese și variate necesare pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor au dus la progrese însemnate, atunci cînd la un interval de o lună am repetat lucrarea de control.

Dacă pînă atunci procentul promovaților la clasele I—IV era întotdeauna de peste 95%, pe cînd la celelalte clase ajungea la cel mult 90%, iar sub aspectul notelor de la 7 în sus procentul era tot peste 90%, pe cînd la clasele V—VIII și IX—XI nu depășea nici 70%, în urma

---

[1] Vezi: A. Chircev, A. Dancsuly, T. Gal ș.a. *Pedagogia*, ed. a III-a, E.D.P. 1964, p. 173, 174; *Regulamentul școlilor de cultură generală* (1964), p. 38, art. 109.

măsurilor luate s-a ajuns ca la sfîrșitul trimestrului al II-lea din acest an școlar, deși au promovat 94% din elevi, cu medii de la 7 în sus sînt numai 87% elevi, deci nu prea departe de situația claselor IX—XI, unde mediile de la 7 în sus sînt în proporție de 80%.

Pentru realizarea unității în notare, am constituit catedrele pe verticală, în așa fel ca cei mai mulți profesori să aibă ore atît la clasele V—VIII, cît și la IX—XI, obișnuindu-se să aplice criterii unice de apreciere. Profesorii care predau la clasele V—XI au posibilitatea să cunoască mai bine programele școlare și să stabilească cerințele pe care le pot avea față de clasele în care se predă același obiect și chiar aceeași materie, dar la niveluri diferite, și să aplice un criteriu unic de apreciere.

Majoritatea profesorilor și învățătorilor — la stabilirea notelor curente — au în vedere participarea activă a elevilor în timpul predării, felul cum mînuiesc substanțele, aparatele și în general materialul didactic, în ce măsură sînt capabili să facă legătură cu cunoștințele anterior însușite, ce cantitate de cunoștințe posedă și care este calitatea acestora. Profesorii de matematică, de exemplu, cunosc precis golurile din cunoștințele elevilor, știu unde întîmpină greutăți fiecare și atunci cînd revin asupra acestor cunoștințe îi ascultă din nou pînă cînd își elimină lipsurile. Pentru a face o notare justă a cunoștințelor, acești profesori apelează în fiecare moment la toate cunoștințele predate anterior și apreciază elevii cu note după capacitatea pe care o au în rezolvarea întrebărilor problemei, care merg de la ușor la greu. Rezolvarea punctului 1 dovedește că elevul are cunoștințe satisfăcătoare pentru promovare. Dar pentru nota 6 punctul 2 din problemă este mai subtil, iar pentru obținerea notelor de 7, 8, 9, 10 aceste întrebări cresc în dificultate, în raport cu prevederile programelor. Învingerea tuturor dificultăților, răspunsurile corecte la toate punctele, corectitudinea lor sub aspectul fondului și formei, dau certitudine profesorului că-i poate acorda nota „10".

Profesorii de limba și literatura română, de limbi străine, de chimie, fizică și de alte obiecte se străduiesc ca verificarea să nu se desfășoare în ordinea predării, ci fac o nouă regrupare a materialului predat, în vederea stimulării gîndirii și a legării cunoștințelor noi de cele anterior însușite. La stabilirea notei, profesorii de chimie țin seama nu numai de volumul de cunoștințe, ci și de felul în care au fost însușite și prezentate în fața clasei. Apreciază cu note mari pe elevul care explică în mod logic utilizarea diferitelor substanțe pe baza proprietăților acestora, precum și dependența firească dintre proprietățile substanțelor și structura lor; au în vedere deprinderile și obișnuințele de a mînui utilajele și aparatura de laborator și activitatea elevului pe tot parcursul orei.

Am exemplificat numai cîteva cazuri care, aplicate în școala noastră, au dus la o notare mai obiectivă, verificată cu ocazia concursurilor de admitere în clasa a IX-a, a examenului de bacalaureat, la admiterea în învățămîntul superior și cu ocazia concursurilor și olimpiadelor școlare. Rezultate bune s-au obținut, dar mai sînt necesare noi încercări, noi măsuri pentru ca să eliminăm, în special, elementul subiectiv din notare. În stabilirea corectă a mediilor există unele lipsuri determinate de prevederile regulamentului școlar. Mulți elevi merg pe linia minimei rezistențe și sînt mulțumiți dacă media aritmetică este de 4,50, pentru că știu că profesorul este obligat să i-o rotunjească ori de cîte ori se ivește ocazia și nu numai o dată pe an, cum firesc ar fi să fie. Sîntem de părere că este mai corect, mai just și mai educativ ca să se renunțe la media aritmetică și să se treacă la o medie de sinteză tri-

mestrială și anuală, care să rezulte și din nota pe care o obține elevul la examenul de sfîrșit de an. Introducerea examenelor la majoritatea obiectelor de învățămînt, la sfîrșitul anului școlar, sîntem siguri că ar duce la o creștere calitativă a cunoștințelor elevilor.

Prof. NICOLAE MOLDOVAN
director la Liceul „Emil Racoviță"-Cluj

Poate fi predată logica matematică în liceu?

Orice pledoarie în favoarea logicii matematice riscă să se înece într-o înșirare de locuri comune.

M-aș mulțumi să transcriu, însușindumi părerea susținută în el, următorul pasaj din raportul preliminar al Comisiei însărcinate de Ministerul Educației din Franța cu reforma programelor de matematică (prezidată de prof. Lichnerowicz de la Institutul Franței): „Ridicarea nivelului matematic mediu al membrilor săi și formarea satisfăcătoare a matematicienilor calificați au devenit imperative pentru orice națiune preocupată de independența ei și de posibilitățile ei de dezvoltare".

Automatizarea, respectiv cibernetizarea producției și a deservirii în general, organizarea științifică a producției și a muncii, presupun analiza logico-matematică a acestor activități. Dacă nu vrem să le transformăm în simpli executanți pasivi, cadrele tehnice medii, operatorii, nu-și pot îndeplini sarcinile curente într-o producție și societate modernă fără o inițiere elementară în logică matematică. Față de această cerință practică și, sub raport pedagogic, imediată — în sensul că privește o situație care va fi de actualitate arzătoare în 3-5 ani — noi credem că ar fi indicată luarea unui complex de măsuri în vederea pregătirii condițiilor pentru introducerea cît mai neîntîrziată a predării logicii matematice în liceele de cultură generală, industriale, economice și pedagogice (eventual și în cele agricole). Firește, ar fi vorba de un curs elementar.

Potrivit principiului experimentării prealabile a oricărei acțiuni educaționale, ar fi de dorit, înainte de toate (*A*) efectuarea unui experiment de predare a logicii matematice, într-o unitate școlară-pilot sau în mai multe școli. (Un început în această privință a fost făcut în cursul anului școlar 1966—1967, prin introducerea unor prelegeri de logică matematică, la clasele speciale de matematică și fizică — vezi: *Un experiment reușit care se cere perfecționat — clasele de „matematicieni" și „fizicieni"* — „Scînteia" nr. 7356). În cazul în care experimentul ar da roadele presupuse, ar urma, apoi *(B)* organizarea unui curs de inițiere a cadrelor didactice, profesorii de matematică chemați să predea în viitor elemente de logică matematică, și, în sfîrșit, *(C)* întocmirea unei programe de logică matematică elementară, a unei metodici corespunzătoare, ținînd seama și de experiența dobîndită pe plan mondial în predarea acestei discipline în primele clase de liceu.

În cele ce urmează, vom încerca să precizăm mai de aproape această *propunere*.

A. Pentru organizarea unui experiment pedagogic în vederea stabilirii condițiilor optimale în care (a) poate fi introdus un curs de inițiere elementară în logică

matematică, și (b) pentru a putea fi urmărită eficiența lui pedagogică, supun studiului propunerile de mai jos:

— efectuarea unui asemenea experiment, eventual începînd chiar cu acest an,

— cu o durată de trei ani, urmărind, după un an de predare, efectele cursului asupra dezvoltării capacității de asimilare și de gîndire a elevilor în comparație cu elevii din clasele paralele, care n-au urmat un asemenea curs (firește aici nu intrăm în detalii tehnice).

Pe baza studierii planului de învățămînt și a programelor, consider că experimentul s-ar putea realiza cu o clasă a IX-a, întrucît (a) programa și manualele de clasa a IX-a prevăd concepte și categorii ale teoriei mulțimilor, funcțiile, metoda inducției (matematice), care ar putea fi fundamentate mai bine prin studierea prealabilă sau simultană a unui curs de logică matematică, (b) cursul are un caracter formativ cu repercusiuni asupra însușirii mai bune a cunoștințelor de matematică din întregul ciclu liceal.

B. Concomitent cu acest experiment, s-ar putea organiza cursuri de inițiere a cadrelor didactice (profesorii de matematică pentru clasele IX-XII) în programa și metodica unui curs de logică matematică elementară, după un manual întocmit în vederea experimentului arătat la punctul *A*, precum și după literatura de specialitate.

Studierea experienței din alte țări (în special S.U.A., Marea Britanie, R. F. a Germaniei etc.) s-ar putea asigura prin acordarea unor burse de studiu.

În aceste condiții, într-o perioadă de 3 ani organele competente ar avea la dispoziție *(a)* primele rezultate ale experimentului efectuat, *(b)* un manual experimental care ar putea servi ca bază pentru întocmirea programei și metodicii respective, *(c)* cadre pregătite în vederea introducerii acestui capitol de fundamentală importanță practică în programa cursului de matematică pentru licee, începînd cu anul școlar 1969/1970, în cazul că propunerea va fi considerată acceptabilă, iar rezultatele concludente.

C. În problema ce poate fi și ce trebuie predat în cadrul unui curs elementar de logică matematică, ne vom referi la două manuale (de bază resp. suplimentare — *additional books*), folosite în liceele din S.U.A., unde există o experiență foarte bogată în această direcție.

C1. *Elementary Logic for Secondary Schools (Logică elementară pentru școlile secundare)* de Vincent Brant, inspector de matematici al Consiliului de învățămînt (Board of Education) din Baltimore, Maryland și Mervin L. Keedy, profesor de matematică la Purdue University (Lafayette, Indiana) a apărut în 1962 (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New-York, III+123 pagini). Manualul se împarte în 16 capitole, are o scurtă introducere de cîteva rînduri, o bibliografie și cuprinde soluțiile exercițiilor date la sfîrșitul fiecărui capitol (p. 98-123).

Materia cuprinsă în manual poate fi predată într-un an școlar cu cîte o oră săptămînală.

Capitolele și paragrafele cărții lui Brant și Keedy sînt următoarele:

Ce este matematica?, Raționamentul inductiv, Raționamentul deductiv, Diagramele Venn în argumentarea simplă (Diagramele Venn pentru ilustrarea folosirii particulei „toți (toate)", „nici un (nici o)", „unii (unele)"; Limbajul în logică, Propoziții și enunțuri, Combinarea propozițiilor pentru a forma o nouă propoziție (tipuri de propoziții în logică, simboluri pentru propoziții și enunțuri, formarea de noi propoziții prin folosirea conectivelor „și", „sau", „nu", „dacă... atunci"); Conversa propoziției condiționale, Formarea de noi propoziții prin fo-

losirea conectivului „dacă și numai dacă"; Tabele de adevăr pentru combinarea propozițiilor (pentru conjuncții, pentru disjuncții, pentru propoziții condiționale, biconditionale (echivalente), pentru negații); Tautologii; Negații de propoziții cu conective (negația conjuncțiilor, disjuncțiilor, propozițiilor condiționale, biconditionale); Forme diferite ale propoziției condiționale (conversa, inversa și contrapoziția unei propoziții condiționale); Verificarea validității argumentării (argumente și propoziții condiționale, verificarea validității argumentelor prin tabele de adevăr); Teoreme și demonstrații; Reguli de demonstrație (modus ponens, regula substituției, regula pentru introducerea premiselor, regula demonstrației condiționale); Un exemplu de demonstrație simbolizată; Unele demonstrații în algebra numerelor (inclusiv stilul informal de scriere a demonstrației), Tautologii ca reguli de inferență (reguli de inferență derivate din tautologii și modus ponens); Privire generală asupra regulilor de inferență; Folosirea regulilor de inferență în demonstrații; Demonstrarea unei teoreme matematice cu ajutorul regulilor de inferență; Raționamente circulare, Cantificatori („toți (toate)", „unii (unele)", cuvîntul „nu"); Negația propozițiilor cantificate.

Expunerea acestei materii se poate realiza în numărul de ore arătat mai înainte și ea îi asigură elevului o orientare în calculul de enunțuri (sau calculul propozițional).

Nivelul expunerii îl vom ilustra printr-un fragment de lecție despre formele diferite ale propoziției condiționale („dacă... atunci", *lucrarea citată, p. 54—55*):

„A. **Introducere.** Am învățat mai înainte că prin interschimbarea antecedentului și consecventului unei propoziții condiționale se obține o altă propoziție condițională numită *conversa* [acesteia]. Prin negarea antecedenților sau consecvenților în propoziția condițională dată și în conversa se obțin alte două variante numite *inversa* și *contrapoziția*. Cunoașterea acestor varietăți ne ajută în demonstrarea teoremelor matematice.

B. **Conversa unei propoziții condiționale.** Se reamintește că conversa unei propoziții condiționale este formată prin interschimbarea antecedentului și consecventului. De exemplu: fie $p \to q$ forma simbolică a unei propoziții condiționale date. Atunci $q \to p$ este forma simbolică a conversei sale. Am arătat mai înainte [în capitolul precedent — nota noastră, P.A.] că dacă o propoziție condițională este adevărată, conversa ei nu este totdeauna (mereu) adevărată. În timpul potrivit această idee a fost prezentată prin exemplul:

Propoziția condițională dată: *Dacă un animal este cîine, atunci animalul are patru picioare.*

Conversa: *Dacă animalul are patru picioare, atunci animalul este un cîine.*

Este evident că propoziția condițională e adevărată, iar conversa — falsă. Acum putem prezenta [constatarea] aceasta logic (calculatoriu — nota noastră, P.A.), folosind tabelul de adevăr, după cum urmează:

p	q	$p \to q$	$q \to p$	$(p \to q) \leftrightarrow (q \to p)$
A	A	A	A	A
A	F	F	A	F
F	A	A	F	F
F	F	F	A	A

Deoarece ultima coloană nu poate consta numai din *A*-uri, această formă nu este o tautologie. Ca atare, putem enunța: *Conversa unei propoziții condiționale adevărate nu este totdeauna adevărată".*

După cum se observă, expunerea este de o simplitate și claritate remarcabilă, fiind accesibilă, fără îndoială, oricărui elev de 14-15 ani.

Exercițiile recomandate de Brant și Keedy la această parte a unei lecții de logică matematică elementară sînt și ele deosebit de clare. Spicuim din ele:

„Scrie conversa propoziției condiționale:

(1) $p \to \sim q$ *(soluția:* $\sim q \to p$).

(2) Dacă $x=2$, atunci $x^2=4$ *(soluția:* Dacă $x^2=4$, atunci $x=2$).

(3) Dacă *a* este paralelă cu *b*, atunci *a* nu o poate intersecta pe *b (soluția:* Dacă într-un plan linia *a* nu poate intersecta linia *b*, atunci linia *a* este paralelă cu linia *b*)".

Exercițiile sînt alese din domeniile matematicii studiate deja de către elevi și servesc, pe lîngă înțelegerea raționamentelor matematice, respectiv formarea capacității de a opera cu schemele logice, și la fixarea cunoștințelor dobîndite. Am ales un fragment dintr-o lecție de la mijlocul cursului, spre a ilustra caracterul simplu, didactic întru totul satisfăcător, al prezentării problemelor de logică matematică la nivelul înțelegerii tinerilor din clasa a IX-a de la noi.

Manualul lui Brant și Keedy expune cunoștințele elementare din domeniul calculului cu enunțuri (sau propoziții) și introduce conceptul de cantificare într-o manieră exactă, elegantă și ușor asimilabilă de către categoria de elevi căreia i se adresează. Simbolismul este redus la strictul necesar, întrucît scopul didactic ce se urmărește nu este de a-i învăța pe elevi să opereze în domeniul logicii matematice, ci *să înțeleagă mecanismul demonstrațiilor matematice care intervin în materia predată în școala medie*. Calitățile didactice ale manualului sînt sporite de o prezentare grafică sobră, susținută uneori de figuri intuitive.

C2. *Introduction to Logic and Sets (Introducere în logică și mulțimi)* de Robert R. Christian, de la The University of British Columbia (Vancouver, Canada), a apărut în prima ediție în 1958 (Blaisdell Publishing Company, A Division of Ginn and Company, Waltham, Massachusetts-Toronto-London). Noi am consultat ediția a doua, din 1965, care reprezintă o formă îmbunătățită a versiunii originale (XII + 116 pagini, de aproximativ 2 200 semne tipografice pagina). Tiparul este foarte îngrijit, cu o paginație agreabilă, atrăgătoare și cu ilustrații clare.

Manualul lui R. R. Christian reprezintă un curs suplimentar coordonat cu programa de matematică „modernă" al liceelor americane *(high-school)* și a unor colegii. Ca atare, are o tematică mai bogată decît manualul prezentat mai înainte. Micul manual al lui R. R. Christian este o introducere în conceptele de bază, în terminologia și notația logicii matematice și a teoriei mulțimilor, cu unele cunoștințe de tehnică electronică. Manualul ajută în măsură considerabilă la însușirea unor capitole din algebră, geometrie și trigonometrie, cuprinzînd materia de teoria mulțimilor cerută la tratarea probabilităților și statisticii elementare.

Teoria inferenței este expusă sumar, autorul considerînd-o prea subtilă pentru auditori cu o pregătire matematică elementară. Accentul principal este pus pe *însușirea limbajului logicii matematice și al teoriei mulțimilor*, ceea ce corespunde tendinței de a înfățișa și capitolele matematicii elementare în acest limbaj.

Materia prezentată apelează mai mult la înțelegerea elevilor, decît la stăpînirea unei tehnici speciale.

Capitolele cărții sînt grupate în două părți: I. logică (p. 3-42) și II. mulțimi și logică (43-93); materia este împărțită în 23 de capitole (inegale, ca proporție); la sfîrșit, se află un capitol separat cu răspunsuri, soluții și indicații privitoare la exercițiile care se dau la sfîrșitul fiecărui capitol (p. 94-114).

Manualul are următoarele capitole:

Partea I: 1. Introducere (definiția logicii); 2. Conceptul de egalitate (identitate, egal = substituție, tranzitivitate, simetrie); 3. Propoziții și valori de adevăr (propoziții, valori de adevăr etc.); 4. Operații fundamentale (*și, sau, nu*, conjuncția $\wedge$, disjuncția $\vee$, negația $\sim$ formă simbolică); 5. Tabele de adevăr; 6. Propoziții și forme echivalente (echivalent, $\langle = \rangle$, $\langle \neq \rangle$, echivalență logică, echivalența formelor, algebra propozițiilor, regulile lui De Morgan); 7. Algebra logicii (aritmetica valorilor de ade-

văr, legi complementare, identități, legi de identitate, legi de idem potență, regulile lui De Morgan, legi asociative, legi distribuitive); 8. Cutii negre (black boxes); 9. Planul logic; 10. Relee cu contacte (conectare în serie, conectare paralelă).

Partea a II-a cuprinde capitolele: 1. Mulțimi și submulțimi; 2. Formatorul de mulțime (the set builder); 3. Operații cu mulțimi; 4. Algebra mulțimilor; 5. Cantificatori; 6. Regulile lui De Morgan; 7. Cantificare multiplă; 8. Echivalența condițiilor; 9. Implicația I (implică, $\Rightarrow$, $\Leftarrow$, dacă-, atunci-, numai dacă, condiție necesară, condiție suficientă, dacă și numai dacă, universal adevărat, universal fals); 10. Implicația II (implicația logică); 11. Proprietățile implicației (regula detașării, deducție, tautologie, silogism); 12. Demonstrația indirectă; 13. Probleme de Lewis Carroll.

Micul manual al lui R. R. Christian cuprinde, așadar, și cîteva capitole privitoare la aplicațiile tehnice ale logicii matematice (planul logic al dispozitivelor tehnice automate, cibernetice). Menționăm, totodată, capitolul final cu problemele distractive preluate de la Lewis Carroll (profesorul de matematică C h. L. D o d g s o n, autorul celebrei *Alice în țara minunilor*). În legătură cu modul în care predarea logicii simbolice poate fi făcută agreabilă și distractivă, vom reveni cu altă ocazie, analizînd manualul lui Lewis Carroll *(Logica fără dificultăți)*.

D. Deocamdată, am vrut să semnalăm posibilitatea întocmirii unui program minimal de logică matematică, menit să dezvolte gîndirea precisă a elevilor, să creeze condiții mai bune pentru înțelegerea matematicii din cursul liceal și ca atare putînd avea repercusiuni pozitive asupra dezvoltării capacităților lor intelectuale. Această disciplină ar permite, totodată, o integrare mai organică a elementelor de tehnologie generală în pregătirea de cultură generală a elevilor și ar ușura orientarea lor în problemele simple ale automatizării și ciberneticii. Prezentînd două manuale de acest tip, am căutat să punem în evidență că asimilarea unui asemenea curs de logică matematică nu necesită nici cunoștințe, nici o maturitate mai mare decît cele pe care le au elevii în vîrstă de 14-15 ani (clasa a IX-a).

Vom da, în acest scop, încă un exemplu, de data aceasta din ultimul capitol al cărții lui R. R. Christian:

„Presupunem că se știe că un anume număr întreg pozitiv x este mai mare decît 6. Putem conchide că x nu este numărul 2? Răspunsul este da. Ceea ce trebuie să avem în vedere e că 2 nu este mai mare decît 6 și ca atare nu poate fi numărul x. Aceasta este o dovadă (demonstrație) indirectă. Pentru a dovedi că $x \neq 2$, presupunem că $x=2$ și deducem contradicția $2 > 6$" (p. 88).

Este evident că textul nu prezintă dificultăți nici de înțelegere, nici nu necesită alte cunoștințe prealabile decît o familiarizare cu gîndirea matematică la nivelul primelor clase ale școlii generale.

Consider că problema predării logicii matematice nu poate fi privită în *concurență* cu predarea logicii tradiționale (în cadrul disciplinelor filozofice). Logica matematică conștientizează la elevi structurile demonstrative pe care ei le *folosesc efectiv* în matematică; însușirea limbajului acesteia ar ușura și ar consolida capacitatea de a gîndi și de a formula exact. În unele țări, de altfel, nu se mai predă, în liceu, logica tradițională, în altele ea se expune într-o formă care recurge la limbaj simbolic.

Logica matematică utilizează structuri logice foarte apropiate de limbajul științelor moderne. Legile științei pot fi formulate mai adecvat într-un limbaj simbolic. De aceea, consider că însușirea

logicii matematice nu cere nici pe departe efort prea mare și greu de realizat de către elevii pentru care am propus experimentul.

După cum reiese din relatările din ziarul „Scînteia" citate mai sus, rezultatele claselor speciale de matematică și fizică care au funcționat experimental în acest an școlar confirmă ipoteza care stă la baza cercetării propuse de noi.

Pe lîngă avantajele pentru formarea gîndirii precise a elevilor la o vîrstă cînd se hotărăște direcția de dezvoltare a personalității lor, predarea logicii matematice în clasa a IX-a a liceelor ar crea și un *fundament* mai solid pentru însușirea matematicii moderne și totodată pentru unitatea unei concepții științifice despre lume, din care, în epoca noastră, nu poate lipsi componenta tehnologică. Aceasta din urmă, azi, implică o cunoaștere a logicii matematice, cel puțin la nivel elementar.

Pentru predarea logicii matematice la această vîrstă pledează și alte argumente. Astfel, aceste cunoștințe fac parte din acea cultură generală, în sens modern, pe care trebuie să o posede orice absolvent al liceului, indiferent de specialitate sau de secția urmată. Nu există, în prezent, nici o specialitate „umanistică" sau „socială" (și nici facultate în învățămîntul superior) care să se poată dispensa de o pregătire minimală în domeniul logicii matematice. Greutățile pe care le întîmpină în privința unei pregătiri profesionale la nivelul contemporan studenții actuali de la facultățile de filozofie, filologie, economie etc., care nu au urmat un asemenea curs în liceu, ar fi în mare măsură înlăturate prin realizarea sugestiilor cuprinse în acest articol.

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

Mișcarea contemporană a „Școlii moderne" din Franța

(Note pe marginea celui de-al XIII-lea Congres internațional al „Școlii moderne" — Pedagogia Freinet)

Mișcarea „Școlii moderne", inițiată de C. Freinet în Franța celui de-al treilea deceniu al secolului nostru, se definește prin contururi distincte în cadrul curentelor pedagogice contemporane din Europa occidentală *.

În ansamblu, această mișcare a dat un nou suflu și o vigoare deosebită marii idei a școlii poporului — laică și „neu-

---

* Mișcarea „Școlii moderne" este susținută de asociația denumită *Institutul cooperativ al școlii moderne* („I.C.E.M."-Freinet), cu sediul la Cannes, al cărei scop este cercetarea pedagogică și difuziunea concepțiilor pedagogice ale lui C. Freinet. Din punct de vedere administrativ, asociația funcționează potrivit unor statute care stabilesc componența și organele ei de conducere. Pot fi înființate asociații departamentale (una de fiecare departament) și apoi afiliate I.C.E.M.-ului Freinet, cu aprobarea Consiliului de administrație al acestui Institut.

Adunarea generală a I.C.E.M.-ului Freinet se compune din membrii de onoare (membri în retragere, care au avut responsabilități importante în sînul asociației) și din cadre naționale numite de Consiliul de administrație pe baza activității lor pedagogice în comisiile și subcomisiile Institutului (cîte un delegat de fiecare grupare departamentală).

Membrii Adunării generale a I.C.E.M.-ului sînt în același timp societari ai *Cooperativei învățămîntului laic (Cooperative de l'enseignement laïque)*. Societatea cooperativă a învățămîntului laic cuprinde pe toți membrii învățămîntului laic care subscriu acțiunile emise de societate pentru constituirea capitalului necesar. Societatea are de scop să repartizeze societarilor și oricărui consumator materialul pedagogic și edițiile necesare aplicării metodelor moderne de educație (imprimeria în școală, poligrafie, cinema, radio, fonograf, discuri, filme, cărți, fișe, jocuri educative etc.), pe care le fabrică sau le cumpără în colaborare cu alte societăți cooperative de consumație.

Institutul cooperativ al Școlii moderne (pedagogia Freinet) este așadar „organismul pedagogic" al „Școlii moderne", care coordonează cercetările și pregătește prin cele treizeci de comisii specializate materialul și lucrările editate de Institut. Menționăm dintre aceste comisii: Comisia tehnicelor audio-vizuale, a claselor de tranziție, a claselor terminale practice, a claselor de perfecționare, a formării continue a învățătorilor, a studiului mediului, a științelor, a calculului și matematicilor, a școlilor de oraș, a cunoașterii copilului, a școlilor maternale, a artei copiilor, a caselor de copii, a corespondenței interșcolare, a cursului elementar, a gradului („școlii") secundar (litere, matematici, științe, limbi, tehnologie), a învățării cititului, a expresiei corporale libere, a asociației pentru modernizarea învățămîntului etc.

Institutul cooperativ al Școlii moderne organizează cursuri prin corespondență, congrese, expoziții etc.

trală" din unghiul de vedere al discuțiilor filozofice, religioase și politice — pe care o formulaseră în secolul trecut un J. Ferry și mai cu seamă F. Buisson de pe pozițiile burgheziei liberale franceze. În același timp, curentul animat de Freinet și de soția sa, E. Freinet, are o serie de note comune cu sistemele școlare așazise „ noi" : „metoda" Decroly, sistemul Dalton — inaugurat de H. Parhurst —, sistemul Winnetka, introdus de Washburne etc.

Mișcarea „Școlii moderne", ca și curentul decrolyan sau „sistemele" Dalton și Winnetka — expresii practice ale concepțiilor pedagogice ale lui J. Dewey — a pornit de la necesitatea reformei „școlii poporului", cum o denumesc adepții mișcării, adică a școlii elementare și generale. Stabilind principiile pe care socotea că trebuie să se întemeieze școala publică spre a se adapta „mediului secolului XX", C. Freinet scria că „revoluția noastră pedagogică (n.n. — din Franța) va trebui să nască din dezordinea existentă" printr-o readaptare care să implice o „educație care răspunde necesităților individuale, sociale, intelectuale, tehnice și morale ale vieții poporului în timpul electricității, aviației, cinematografului, radioului, jurnalului, imprimeriei, telefonului, într-o lume pe care noi sperăm să fie în curînd cea a socialismului triumfător" [1].

Difuziunea ideilor fundamentale ale mișcării „Școlii moderne" (Freinet) — anume „dezvoltarea la maximum a personalității copilului în sînul unei comunități raționale pe care o servește și care îl servește", „școala centrată asupra copilului", „copilul își construiește singur personalitatea cu ajutorul nostru", „școala de mîine va fi școala muncii", „capete bine făcute și mîini îndemînatice decît butoaie pline", „o disciplină rațională ca emanație a muncii organizate", „o școală

Consiliul de administrație al I.C.E.M.-ului are, în prezent, 22 de membri numiți și 23 de reprezentanți ai grupărilor departamentale (cîte unul de fiecare Academie — „academie" care cuprinde toate instituțiile de învățămînt și de toate gradele de pe teritoriul unui centru universitar francez).

Consiliul de administrație desemnează dintre membrii săi un comitet director, de 10 membri, cuprinzînd pe președinte și biroul Consiliului. Comitetul director numește un Birou administrativ al cărui rol constă în asigurarea funcționării administrative a I.C.E.M.-ului.

La adunarea generală și la reuniunile Consiliului de administrație și ale Comitetului director asistă, cu vot deliberativ, și consilieri tehnici, anume responsabilii Biroului administrativ al Institutului cooperativ al școlii moderne din Cannes — desemnați de Consiliul de administrație, — directorul Cooperativei învățămîntului laic și directorul Societății anonime tehnice Freinet.

Consiliul de administrație se convoacă de președinte (de cel puțin două ori pe an în sesiune ordinară, putînd avea loc și sesiuni extraordinare) și este învestit cu puteri largi pentru a face și autoriza orice act sau operație îngăduită asociației, exceptînd pe cele rezervate adunării generale. Comitetul director se întrunește ori de cîte ori o cer interesele asociației, asigură executarea deciziilor Consiliului de administrație și funcționarea normală a I.C.E.M.-ului.

Președintele convoacă Comitetul director, Consiliul de administrație și adunarea generală. Adunarea generală se reunește în sesiunea ordinară o dată pe an (de obicei cu prilejul congreselor). Secretar al adunării generale este secretarul Consiliului de administrație.

Resursele anuale ale asociației se compun din cotizațiile membrilor, din subvenții, din manifestații organizate de ea, din editarea unei reviste, drepturi de autor pe care le poate primi.

Membrii I.C.E.M.-ului Freinet nu primesc nici o retribuție pentru funcțiile care le sînt încredințate.

---

[1] C. Freinet, *L'école moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'Ecole populaire*, V-e ed. Edition Rossignol, Montmorillon (Vienne) France, p. 12.

a secolului XX pentru omul secolului XX", readaptarea școlii pornind de la bază printr-o educație „mai bine fondată decît oricînd în pămînt, în familie, în tradiție, în efortul perseverent al oamenilor care ne-au precedat" — se explică prin „iradierea aproape mistică a entuziasmului care animă pe cei ce au îndrăznit, ca precursori, să deschidă căile salutare ale acestei readaptări" [2]. În adevăr, adepții „Școlii moderne" sînt stimulați de un asemenea entuziasm aproape mistic.

Mișcarea „Școlii moderne" s-a extins și dincolo de hotarele franceze, înglobînd grupuri de cadre didactice (indeosebi învățători) care propagă, în mediile lor naționale, vederile reformatoare ale acestei mișcări. Din afilierea grupurilor naționale a luat naștere „Federația internațională a mișcărilor școlii moderne" („Fédération internationale des mouvements d'école moderne" — F.I.M.E.M.), cu sediul tot la Cannes. F.I.M.E.M.-ul are statute proprii și este recunoscut de UNESCO în categoria C. Urmărind să dezvolte colaborarea internațională printr-o organizație legală și definitivă, această federație rămîne totuși sub strînsa dependență a concepțiilor pedagogice ale lui Freinet. Într-un articol intitulat *Viața internațională și mișcarea noastră*, Freinet scria că „...există un pericol, mortal pentru noi, de a lăsa să se îndepărteze educatorii care se pretind mai mult sau mai puțin în mișcarea noastră, sau care pretind s-o îmbunătățească introducînd în ea amenajări pentru a o adapta mai bine mediului lor și circumstanțelor contemporane, ceea ce are ca rezultat falsificarea spiritului și limitarea eficienței sale" [3].

La F.I.M.E.M. au aderat și unele țări socialiste: Polonia, Cehoslovacia și Iugoslavia. Uniunea Sovietică, deși nu face parte din federație, a participat cu o bogată și interesantă colecție de desene de copii la expoziția de artă a copiilor organizată în cadrul celui de-al XXXIII-lea Congres internațional al „Școlii moderne". Din federație nu fac parte nici țările anglo-saxone. Dintre țările apusene, africane și din Extremul Orient au aderat: Algeria, Belgia, Canada, Cipru, Spania, Olanda, Italia, Japonia, Portugalia și Elveția. În aceste țări există grupuri — mai extinse sau reduse — de institutori (învățători) și profesori de ciclu elementar, care, în unele clase, predau materia potrivit metodelor pedagogice ale lui Freinet. Există de asemenea tendința de a extinde pedagogia Freinet cu tehnicile ei specifice și în ciclul secundar (mediu) al școlii.

Cel de-al XXXIII-lea Congres internațional al „Școlii moderne" (Pedagogia Freinet) s-a ținut, în acest an, între 1-5 aprilie, la Tours * — nu pentru că acest oraș de cca 120 000 locuitori este un centru turistic de seamă pe Valea Loarei și nici pentru celebrele lui vestigii istorice (legate îndeosebi de biruința Ioanei d'Arc), sau pentru că e „patria" lui H. de Balzac, ci datorită împrejurării că aici, cu patruzeci de ani în urmă, în 1927, Freinet înfățișa adepților „imprimeriei în școală"

[2] *Ibidem*, p. 19.

[3] Din prospectul F.I.M.E.M. difuzat la Congres.

* Republica Socialistă România a fost reprezentată la acest congres de prof. dr. docent D. Todoran, în calitate de observator, ca trimis al Consiliului central al Uniunii Sindicatelor. Cu prilejul adunării generale a F.I.M.E.M.-ului din 3 aprilie 1967, dînsul a arătat că, în România, Freinet este cunoscut mai cu seamă din unghiul de vedere al concepțiilor sale teoretice; dar, între aceste concepții și pedagogia noastră științifică există multe trăsături pozitive de legătură. Este sarcina noastră viitoare de a schița în fața Uniunii Sindicatelor din Republica Socialistă România un tablou real al mișcării „Școlii moderne", spre a studia posibilitatea inițierii și în țara noastră a unor activități didactice privind latura practică a realizărilor ei.

primele sale realizări școlare, care rupeau firul tradițiilor pedagogiei tradiționale și oficiale.

Congresul s-a bucurat de înaltul patronaj al Ministerului Educației Naționale Franceze și s-a ținut sub președinția rectorului Academiei din Orléans.

Tema centrală a Congresului a fost *Prezența Pedagogiei Freinet*. O ordine de zi variată și bogată — ședințele plenare de sinteză alternînd cu lucrările pe comisii și cu vizite și demonstrații practice în clase speciale din școli — a consumat productiv cele patru zile; ziua de închidere, printr-un spectacol folcloric, a fost și un prilej de exprimare a aderiunii reprezentanților grupurilor naționale la mișcarea internațională a „Școlii moderne". În 5 mai, excursiile organizate pe două circuite au dat posibilitatea participanților la Congres să viziteze o parte din celebrele castele de pe Valea Loarei, precum și locuința lui Balzac de la Sachè.

Din programul Congresului menționăm, alături de recepții, de vizite la expoziția tehnologică și la cea de aniversare a celor 40 de ani de existență a asociației etc., conferințele-dezbateri privind mișcarea „Școlii moderne", matematicile, tatonarea experimentală, cultura, precum și ședințele de sinteză asupra pedagogiei Freinet în clasele de tranziție și în ciclul secundar, banda de predare, formarea învățătorilor și stagiile „Școlii moderne", fără a omite ședințele plenare dedicate aspectului terapeutic și liberator al pedagogiei Freinet sau privind contribuția dascălului în opera educativă etc.

Lucrările și dezbaterile Congresului au dovedit cu prisosință că această mișcare luptă împotriva formelor tradiționale și învechite ale sistemelor clasice de învățămînt, împotriva „oficialității" inerte, a dogmelor didactice și a falselor forme de „modernism" pedagogic, care nu promovează personalitatea și activitatea proprie a copilului. Atacînd cu violență orice „sistem" rigid și închistat de formule pedagogice, adepții acestei mișcări susțin că zidesc o educație și o pedagogie care conține „idei valabile pentru toți zeii și pentru toate rasele".

Utilizînd frecvent noțiunile de „realism" și „materialism" școlar, mișcarea tinde și pretinde a fi rupt definitiv orice legătură cu concepțiile intelectualiste, scolastice și verbale ale educației, pentru a introduce și generaliza în practica vieții școlare tehnici noi și verificate, întemeiate pe utilizarea metodelor „naturale" de formare educativă, al căror izvor îl constituie „funcționarea însăși a organismelor" și „necesitatea echilibrului fără de care viața nu s-ar putea împlini". În concepțiile acestei mișcări, „educație" înseamnă „un act general și complex", care tinde spre „plenitudinea vieții, spre o artă de a trăi". Într-un anume sens, Freinet susține că educația este adaptare[4].

În evoluția vieții, organismele folosesc tehnici corespunzătoare condițiilor, pentru a se adapta. De la tehnica instinctuală de viață care este „traducerea fiziologică" a experienței speciei, omul s-a ridicat la o nouă treaptă de viață, păstrînd totuși o lege a naturii, anume „tatonarea experimentală", care trebuie să stea și la temelia educației. În consecință, omul, prin instrumentele pe care le-a creat, prin mediul bogat, variat și schimbător în care a trăit, a diversificat la infinit și apoi a specializat tatonările sale. O educație în adevăratul sens al cuvîntului va veghea neîncetat ca încercările, „tatonările" pe care le face copilul, să favorizeze înflorirea ființei sale spirituale și fizice. Numai că — și aici este una din insuficiențele concepțiilor lui Freinet — această tatonare nu este de ordin instinctual, ci de ordin social.

---

[4] Citatele de mai sus sînt din articolul Elisei Freinet: *Présence de la pédagogie Freinet*, „L'éducateur", I.C.E.M. F.I.M.E.M., no. 10, 15 Fév. 1967, 39-e année, p. 3.

Nu funcțiile și structurile fiziologice ale organismului, ci esența relațiilor sociale în care se dezvoltă copilul îi condiționează, în ultima instanță, natura și direcția „tatonărilor" sale „experimentale", cu un cuvînt acumularea experienței sale de viață.

Totuși, Freinet — bănuind această obiecție principală — adaugă că activitatea copilului trebuie orientată de la început spre un scop, scop care profilează atît la ființa cea mai simplă, cît și la cea mai complexă ; celula, ca și organismul, lucrează pentru a trăi, controlul cerebral devenind din ce în ce mai accentuat pe scara evoluției, pentru ca, la nivelul omului, *munca* să devină trăsătură caracteristică a vieții. Educația va urmări așadar să creeze pentru copil un mediu de activitate, de muncă, de viață, în care să se încadreze în mod automat, printr-o participare entuziastă, cum afirmă Freinet : „Singură și solidă în temeliile ei, mobilă și suplă în adaptarea sa la trebuințele individuale și sociale, educația va găsi mobilul esențial în muncă" [5].

În vederea creării formei superioare de muncă pentru elevi, mișcarea Freinet a pus la dispoziția claselor organizate în spiritul ei o bogată gamă de materiale și mijloace audio-vizuale, instrumente esențiale și mijloace moderne de expresie (suprimînd, de exemplu, lucrarea scrisă, obligatorie în școlile „oficiale", și înlocuind-o cu compoziția liberă etc.), pentru ca, în această diversitate de posibilități, să se lase copilului libertatea de a alege, de a experimenta, de a cerceta și de a atinge prin activitatea sa proprie, prin „tatonarea sa experimentală", rezultatul ultim pe care îl urmărește educația : cultura, creația personală, care poate, în aparență cel puțin, este foarte diversă, dar care, în fond, se desfășoară după aceleași legi intrinsece care sînt și „legile vieții".

În concepția pedagogiei Freinet, spre deosebire de concepțiile curente ale „școlii active" occidentale, prin *expresia liberă a copilului* („expresia" — manifestarea, n.n.) se depășește stadiul unei participări pasive la anume forme, pentru a atinge nivelul la care copilul, devenind creator, poate contribui la schimbarea lumii.

Punînd practica înaintea ideilor, pedagogia Freinet subliniază că ideea fără acțiunea care o însuflețește, fără aplicarea ce-i conferă rațiunea de a fi, nu aduce nici o siguranță vieții omenești. Contestînd posibilitatea formării copilului cu tehnicile tradiționale și cu practicile improvizate, această pedagogie vede în *muncă* singurul instrument de transformare a lumii și, ca atare, îi acordă un loc atît de cuprinzător în procesul de învățămînt. Dar, în același timp, Elise Freinet — conducătoarea actuală a mișcării, cel puțin sub raport spiritual și ideologic, C. Freinet decedînd în 1966 — se ridică împotriva concepțiilor școlii active importate din America, scriind : „Pentru noi, educatori ai școlii poporului, ieșiți din popor, care ne adîncim în fiecare zi în acest climat de muncă în care trăiește poporul, pentru noi, drumul este desemnat în mod limpede : noi vom exalta la copiii noștri pasiunea muncii creatoare, a acelei munci care, onorînd legile vieții, onorează omul și unește pe oameni". Căci, așa cum afirmase și C. Freinet, „adevărata fraternitate este fraternitatea muncii" [6].

În lumina acestor idei principiale trebuie înțelese preocupările intense pe care mișcarea Freinet le are în direcția promovării tehnicilor *audio-vizuale* și a *învățămîntului programat* (reprofilat în dimensiuni noi) în școala elementară și chiar în școala „maternală" franceză (echivalentul grădinițelor de copii din patria noastră). Evident că aici nu putem intra în analiza acestor tehnici, care, de

[5] E. Freinet, *op. cit.*, p. 5.

[6] E. Freinet, *op. cit.*, p. 6.

altminteri, constituie o preocupare mondială în domeniul educației contemporane. Ceea ce este însă deosebit de interesant este faptul că aceste tehnici sînt utilizate pe primele trepte ale învățămîntului și, după toate mărturiile pe care le-am obținut în timpul Congresului, se pare că ele dau rezultate pozitive, mai bune sau cel puțin egale cu cele obținute în clasele învățămîntului oficial.

Nu trebuie să uităm nici un moment că mișcarea, prin Institutul ei din Cannes, se întreține prin mijloace proprii, că adepții mișcării se ridică la un număr de cca 15—20 000 de institutori și profesori (număr relativ redus, destul de redus, față de numărul impresionant de institutori și profesori de nivel mediu din Franța), că oficialitatea (Ministerul Educației Naționale și Institutul Pedagogic Național) se „interesează" — începe să se intereseze — de această mișcare, îngăduind unor institutori și profesori să predea materia de învățămînt potrivit principiilor și metodelor specifice pedagogiei Freinet. Este de asemenea demn de remarcat că în clasele în care institutorii (învățătorii) și profesorii folosesc tehnicile Freinet, există o largă libertate de acțiune: unii folosesc numai 40% sau 50% din aceste tehnici, alții 80-90%, după posibilități și condiții locale.

Procurarea lucrărilor de bază, care definesc poziția teoretică a mișcării și îndeosebi comandarea prin Institutul de științe pedagogice a tuturor materialelor pe care le folosește mișcarea în domeniul mijloacelor audio-vizuale și al programării învățămîntului, pentru a examina posibilitatea folosirii lor parțiale (și chiar integrale la unele clase mici) constituie o problemă imediată [7].

DIMITRIE TODORAN

[7] Printre cei dintîi care s-au ocupat de mișcarea Freinet în literatura noastră pedagogică amintim pe M. Biciulescu (*Reforme și curente noi în școlile din Apus*, revista „Școala și familia de mîine", fără an).

Dezbateri asupra proiectului lucrării „Fundamentele pedagogiei"

În ziua de 22 mai a.c., a avut loc, în cadrul Institutului de științe pedagogice, ședința de lucru consacrată discutării proiectului de tematică a lucrării *Fundamentele pedagogiei* *. Proiectul respectiv a fost elaborat de colectivul sectorului Bazele teoretice ale pedagogiei, format din: prof. univ. dr. P. Apostol — șef de sector, V. Filipescu, D. Muster, L. Țopa — cercetători principali, T. Truțer — șef de secție.

Ședința s-a desfășurat sub conducerea prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran — președintele Consiliului științific al Institutului — care, în cuvîntul introductiv, și-a exprimat convingerea că elaborarea unei lucrări consacrate bazelor teoretice și metodologice ale pedagogiei prezintă un interes de ordin general, răspunzînd necesității de a umple un gol resimțit în literatura românească de specialitate.

* Autorii propun acest titlu, avînd în vedere fundamentarea multilaterală a pedagogiei, pornind din interiorul ei însăși și ținînd seama de determinările exterioare (psihologice, sociologice, etnografice etc.).

Lucrarea este o cercetare fundamentală, care va trebui să constituie o afirmare a profilului specific al mișcării pedagogice românești. Ea reprezintă faza preparatorie necesară în vederea elaborării unui tratat de pedagogie.

Lucrarea este înscrisă în planul de cercetare al Institutului de științe pedagogice. Tema ei o formează analiza obiectului și a structurii interne a pedagogiei ca știință, în lumina schimbării situației educaționale, determinate de cerințele construcției socialiste în condițiile expansiunii revoluției științifice și tehnice contemporane.

Pentru a expune concepția colectivului de autori ai proiectului, precum și proiectul propriu-zis, s-a dat cuvîntul prof. univ. dr. Pavel Apostol, care a precizat de la început că *proiectul oferă una dintre multiplele soluții posibile* privind problemele de structură și de conținut ale lucrării, deoarece în genere soluții unice în știință nu există, iar pretenția de a prezenta unele rezolvări ca fiind exclusive și definitive închide calea perfecționării. La aceasta s-a referit tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., în cuvîntarea sa privitoare la organizarea cercetării științifice în țara noastră, prevenind împotriva constituirii de idoli în știință.

Lucrarea — al cărei proiect este pus în discuție — își propune: a) să sintetizeze experiența activității educative din România socialistă, inclusiv a muncii de educație politică și profesională de masă cu adulții; b) să o cerceteze în lumina tendințelor de dezvoltare previzibile ale societății noastre socialiste, în condițiile dezvoltării accelerate a lumii contemporane; c) să delimiteze cît mai precis condițiile de optimalitate în care poate fi efectuată acțiunea educațională, mai ales în sistemul de învățămînt și în organizațiile de copii și tineret; d) să valorifice datele înaintate ale practicii și teoriei pedagogice universale.

Elaborarea acestui studiu științific răspunde unei comenzi sociale directe și indirecte, legate de importanța crescîndă pe care P.C.R. și guvernul țării noastre o acordă problemelor organizării și conducerii educației tinerei generații, în orice acțiune de perfecționare a învățămîntului fiind implicată o anumită concepție filozofică asupra educației și asupra modului de organizare și conducere a ei.

Pe plan mondial asistăm la accentuarea importanței sociale a educației, determinată de o serie de factori caracteristici ai epocii noastre, printre care: a) accelerarea dezvoltării sociale care angajează și b) schimbări în structura psiho-somatică a individului, c) exigențele noi pe care le impune societatea față de individ în ceea ce privește adaptarea și readaptarea creatoare la condițiile în continuă transformare, d) schimbările în structura demografică și mai ales e) problemele noi și complexe de educație pe care le ridică trecerea de la capitalism la socialism. Recunoașterea educației ca o problemă centrală a epocii se reflectă în teoria pedagogică prin interesul crescînd pentru filozofia educației și prin asimilarea rezultatelor și mai ales a metodelor gîndirii științifice contemporane.

Răspunzînd acestor comenzi sociale indirecte, determinate de necesitatea de a asigura competitivitatea cu statele dezvoltate și pe plan educațional, lucrarea în discuție își propune să fundamenteze științific acțiunea educativă, să militeze pentru o concepție în pedagogie care să înarmeze cu o viziune prospectivă asupra educației, avînd în vedere viitorul României socialiste, și să prevină totodată împotriva practicismului și atitudinii pragmatice, conjuncturale.

După aceste considerații de ordin general, tov. P. Apostol a prezentat proiectul de tematică, pe care îl reproducem în întregime :

Partea întîi

CONSIDERAȚII INTRODUCTIVE

Capitolul I

Domeniul pedagogiei generale :

1. *Fenomenul educațional.* *a.* Descrierea fenomenului educațional ; *b.* Caracterul educațional al relațiilor, proceselor și formațiilor sociale ; *c.* Educația, fenomen social *specific :* diversitatea acțiunilor educaționale, după funcție socială, vîrste, tipuri de activități (joc, învățare, muncă, timp liber) etc. 2. *Pedagogia ca știință a fenomenului educațional* (Scurtă definiție inițială).

Capitolul II

Evoluția educației și a gîndirii pedagogice :

1. *Principalele etape ale istoriei educației și ale reflectării ei în conștiința teoretică* (geneza formelor, instituțiilor, categoriilor în legătură cu dezvoltarea gîndirii pedagogice) ; 2. *Situația educațională actuală și problematica ei pe plan mondial și național. Pedagogia socialistă și educația în statul socialist.*

Capitolul III

Educabilitatea omului :

1. *Problemele bio-psihice ale educabilității* (ereditate, mediu, dezvoltare, educație). 2. *Mediul social concret-istoric.* 3. *Individualitate și personalitate.*

Partea a doua

ANALIZA FENOMENULUI EDUCAȚIONAL

Capitolul IV

Structura educației : *

1. *Procesele educaționale spontane* (difuze). 2. *Raportul dintre formele spontane și cele pedagogic organizate ale educației.* 3. *Formele acțiunii educaționale : a.* sistemul general (global) al educației ; *b.* sistemele parțiale : familial, învățămîntul (particular, public, de stat), organizații de copii și tineret ; *c.* procesele de autoeducare și reeducare. 4. *Unitățile educaționale* (școala, clasa, alte colective educaționale). 5. *Conducerea acțiunilor educaționale.*

Capitolul V

Factorii educației, interacțiunea și dinamica lor :

1. *Finalitatea socială și individuală a educației. Idealul educativ și scopurile acțiunilor educative ; integrarea, îndrumarea și orientarea profesională. Idealul educației comuniste.* 2. *Subiectul educației* (educatorul) 3. *Obiectul educației* (educatul). 4. *Conținutul, metodele și mijloacele acțiunii educative.* 5. *Relația educațională.* 6. *Educația ca proces unitar.*

Capitolul VI

Potențialul educativ :

1. *Nivelurile de conștientizare a acțiunii educative de către obiectul acțiunii educaționale.* 2. *Potențialul educativ al subiectului acțiunii educaționale ; știință și artă în acțiunea educativă ; măiestria pedagogică.* 3. *Potențialul educativ al celorlalți factori ai educației.*

Partea a treia

PEDAGOGIA CA ȘTIINȚĂ

Capitolul VII

Obiectul pedagogiei generale ca știință :

(Definirea obiectului pedagogiei generale în raport cu celelalte discipline pedagogice).

* Educația este concepută ca un sistem de interacțiune, ca o relație dinamică complexă, în care distingem doi factori : educatori și educați.

Capitolul VIII
Pedagogia în sistemul științelor și disciplinele ei:

1. *Logica pedagogiei.* 2. *Disciplinele pedagogiei.* 3. *Pedagogia în raport cu științele limitrofe și auxiliare.* 4. *Legile pedagogiei* (natura lor, tipuri de legi în pedagogie).

Capitolul IX
Metodologia cercetării pedagogice:

1. *Metodologia generală a științelor și specificul cercetării pedagogice.* 2. *Sistemul metodelor de cercetare pedagogică.* 3. *Cercetarea interdisciplinară în pedagogie.*

Partea a patra
BAZELE CONDUCERII ACȚIUNII EDUCAȚIONALE

Capitolul X
Planificarea, conducerea și controlul acțiunii educaționale:

1. *Conducerea și controlul acțiunii educaționale.* 2. *Planificarea educației.* 3. *Planificarea, conducerea și controlul educației, a)* pe plan național, *b)* pe planul sistemelor parțiale și în unitățile educaționale.

Referindu-se la ideile fundamentale care au călăuzit întocmirea acestui proiect, P. Apostol a arătat că s-a pornit de la realitate, întrucît pedagogia nu poate fi derivată nici din empirie, nici din sociologie ori psihologie, ci numai plecînd de la conturarea unui fenomen educațional evident ireductibil la acestea, ținîndu-se seama de intercondiționările existente.

Obiectul pedagogiei este acțiunea educațională. Aceasta, la rîndul său, are ca obiect omul, formarea lui în diferite faze ale dezvoltării sale. Din definirea obiectului pedagogiei trebuie să reiasă atît complexitatea omului (înțeleasă în conformitate cu stadiul actual al datelor fiziologiei, psihologiei, sociologiei etc.), cît și complexitatea acțiunii educaționale. Limbajul pedagogiei trebuie să fie suficient de exact, pentru a putea fi pus în relație cu cercetarea operațională și, în general, pentru a se lăsa deschisă posibilitatea abordării cibernetice a problemelor pedagogiei, a însușirii sugestiilor pe care le oferă teoria jocurilor, a integrării automatelor în acțiunea educațională etc.

Referitor la *aria pedagogiei*, P. Apostol a arătat că în lucrare vor fi relevate atît asemănările, cît și deosebirile esențiale existente între educația tinerei generații și educația adulților. Întreaga lucrare va căuta să pună în evidență educatorul, ca figură centrală a educației, care, în concepția autorilor, este subiectul acțiunii educative. Această analiză a raporturilor „subiect-obiect" va avea repercusiuni importante asupra multor aspecte ale acțiunii educaționale, care își vor găsi concretizarea în diferite capitole ale lucrării. De asemenea, în lucrare va fi abordat raportul dialectic dintre aspectul ideologic și cel neideologic în educație.

În concluzie, a subliniat că intenția autorilor este de a integra lucrarea respectivă în acțiunea de afirmare a școlii pedagogice românești. Pe această linie, lucrarea își propune să valorifice curentul românesc de pedagogie experimentală, care a avut realizări originale între cele două războaie. Totodată, se urmărește constituirea unei pedagogii care să acționeze adecvat, pentru a forma omul de care are nevoie România socialistă în perspectiva viitorilor 15—20 de ani.

Referindu-se tot la concepția care a stat la baza elaborării proiectului de tematică, tov. Tiberiu Truțer — șe-

ful secției Bazele generale ale pedagogiei — a arătat că autorii au pornit de la convingerea că pedagogia, ca știință, poate și trebuie să stăpînească acțiunea și tehnicile educative, avînd totodată sarcina să le definească ; numai cunoașterea profundă și clară a procesului de formare a omului va face ca educația să devină o acțiune cuprinzătoare, mai eficientă și totodată mai umană. În această perspectivă, pedagogia trebuie să țină seama de cerințele pe care societatea noastră socialistă le pune în fața educației, în prezent și în viitor.

În acest sens, T. Truțer consideră că temele *Societatea și educația*, *Societatea și școala* au o importanță majoră pentru pedagogie, putînd constitui obiectul unor cercetări complexe cu caracter filozofic, sociologic, pedagogic, economic, efectuate cu scopul de a dezvălui *legăturile concrete ale educației cu societatea*, rolul pe care-l joacă educația în dezvoltarea acesteia. De asemenea, în vederea *conducerii științifice a educației* și a instituțiilor corespunzătoare este absolut necesară — după părerea vorbitorului — organizarea unei cercetări complexe pe tema *Ce așteaptă societatea de la educație* (de la instrucția școlară). O asemenea cercetare va putea sprijini, pe de o parte, adaptarea continuă a învățămîntului la cerințele construcției socialiste și ale progresului științifico-tehnic, iar pe de altă parte, va putea oferi indicatori obiectivi privind măsura în care învățămîntul ține seama de cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării planice a societății noastre.

Oprindu-se în mod deosebit asupra dezvoltării multilaterale a personalității, vorbitorul a atras atenția asupra posibilității de interpretare simplistă, uneori vulgarizantă chiar, a tezei marxiste—, „personalitatea este ansamblul relațiilor sociale". Pentru pedagogie, problema *cum* se realizează determinismul social-economic al personalității prezintă o importanță covîrșitoare. Cu alte cuvinte, pedagogia trebuie să dezvăluie care este mecanismul, sub ce formă se realizează acest determinism. Realitatea umană este tot atît de multilaterală, pe cît sînt de multilaterale determinările esenței umane și activitățile umane, pentru că personalitatea se dezvoltă numai și numai în activitate, caracterizîndu-se printr-un sistem al activității, rezultă că formarea ei se poate realiza numai printr-un sistem de acțiuni, fapt din care decurge importanța sistemului muncii educative.

În cadrul discuțiilor pe marginea proiectului, participanții s-au referit atît la problemele de structură, cît mai ales la cele de conținut. Astfel, în cuvîntul său, tov. dr. Petre Bărbulescu, șef de secție, a arătat că nu-i apare clar nici din proiectul prezentat și nici din expunerea tov. P. Apostol, dacă obiectul pedagogiei se referă la om în toate fazele dezvoltării sale sau numai la tînăra generație. În această privință, consideră că educația la vîrsta adultă nu e o problemă de conjunctură și că dacă acțiunea pedagogiei s-ar limita numai la școală, s-ar ajunge la o restrîngere neîntemeiată a acesteia. Vorbitorul a propus ca educația omului să apară ca un proces pe tot parcursul vieții sale. Psihologii vorbesc de problematica omului, pedagogia rămînînd, din acest punct de vedere, în urmă. Cercetările referitoare la formarea omului au rămas în urmă și din cauza neînțelegerii rolului politicii și al pedagogiei în societatea socialistă. Atrăgînd atenția asupra raportului dintre ideologie, pedagogie și activitatea politică de masă, P. Bărbulescu a subliniat contribuția pe care o aduce pedagogia în societatea socialistă. Lucrarea respectivă are menirea să ofere o demonstrare științifică cuprinzătoare a faptului că activitatea de educație contribuie la creșterea forței

sociale a muncii. Referindu-se la raportul *dintre sociologie și pedagogie, a propus* ca pedagogia să se apropie de sociologie, dar de pe poziții pedagogice, pentru a nu lua specificul sociologic.

Făcînd aprecieri pozitive asupra proiectului elaborat, P. Bărbulescu a subliniat valoarea ideii fundamentale a lucrării privitoare la promovarea punctului de vedere prospectiv în cercetare. De asemenea, a relevat concepția modernă în prezentarea metodologiei cercetării. În concluzie, a opiniat pentru înlocuirea denumirii de „Pedagogie" cu aceea de „Știință a educației".

Tovarășul Ion Cerghit, șef de sector, a apreciat în mod deosebit proiectul tematic și a propus ca, după o anumită perioadă de timp, să se prezinte un prospect mai detaliat al lucrării. Consideră necesar să fie îmbunătățită actuala formulare a capitolelor și subcapitolelor, încît aceasta să devină mai sugestivă, mai apropiată de conținutul pe care îl reflectă. În primul capitol — Fenomenul educațional — să se facă loc unui subcapitol care să trateze problema raportului dintre educație și progresul social, în sensul sublinierii aportului pe care îl aduce educația (învățămîntul) la promovarea progresului social. De asemenea capitolul III — Educabilitatea omului — să dobîndească o fundamentare filozofică mai largă, pornindu-se de la conceptul despre om în pedagogie, incluzîndu-se și unele chestiuni de antropologie pedagogică.

I. Cerghit a mai susținut că ar fi indicat să se constituie un capitol separat, care să privească educația de pe poziția celui care este educat. În special, problema învățării, a asimilării valorilor social-culturale și morale este și un act individual, care ridică foarte multe probleme de gnoseologie, respectiv de teoria învățării și de psihologia educației. La capitolul VIII consideră că ar fi necesar să se includă un subcapitol privitor la *fundamentarea metodologică* a pedagogiei socialiste.

Tovarășul Tudor Țopa, cercetător principal, a considerat proiectul de tematică judicios și fecund, deși aprecierea definitivă a unui „sumar" e posibilă doar concomitent cu aprecierea textului indicat de acesta. A remarcat unele teme care, prin formularea și situarea lor în proiect, sugerează tratarea lor interesantă: relația dintre idealul educativ și scopurile educative; relația dintre *subiectul* educației (educatorul) și *obiectul* educației (educatul), temă care subliniază bilateralitatea procesului educațional în sensul evitării puericentrismului abuziv; știință și artă în acțiunea educativă. În legătură cu prima temă citată, atrage atenția asupra echilibrului de observat între idealul educativ și scopurile propuse, asupra nealterării, sub orice formă, a idealului educativ, asupra dialecticii deosebit de subtile dintre acesta și scopuri. În legătură cu ultima temă citată, a făcut observația că registrul artistic al acțiunii educative fiind dat și avînd o funcție integrativă superioară, cercetarea pedagogică și metodologia respectivă, ele însele, nu au cum să nu se resimtă în acest sens, avînd, prin urmare, de cîștigat în mod substanțial din contactul *cu critica de artă și cu estetica (după* părerea sa, se poate vorbi de o *estetică a învățămîntului).*

Tovarășul Dimitrie Roman, cercetător principal, a pus în discuție specificul educației legat de aspectele economice, care ar trebui să-și găsească reflectarea în lucrarea ce urmează a fi elaborată, pentru ca aceasta să constituie un ghid și în activitatea cadrelor nespecializate în pedagogie, dar care desfășoară o activitate educativă.

Tovarășul Vladimir Constantinescu, cercetător principal, s-a referit la problema incidenței pedagogiei cu alte

științe, a interrelațiilor existente între acestea, considerînd ședința respectivă ca o primă contribuție la conturarea tematicii, urmînd ca, pentru discutarea conținutului propriu-zis al lucrării, să fie organizate și alte ședințe.

Tovarășa Cornelia Marinescu, șef de sector, a propus ca tematica lucrării să reflecte conținutul discuțiilor. Din ea să se desprindă locul și sarcinile pedagogiei între celelalte științe, caracterul ei de știință. De asemenea, a arătat necesitatea stabilirii corelației pedagogiei cu celelalte științe sociale, precum și necesitatea clarificării terminologiei științifice, pentru ca, în funcție de aceasta, să se poată crea un limbaj adecvat, unitar. A propus ca lucrarea să se ocupe și de stabilirea criteriilor de elaborare a conținutului învățămîntului, deoarece învățămîntul constituie unul din factorii fundamentali în procesul de educație.

Tovarășul Dumitru Muster, cercetător principal, a subliniat faptul că sectorul care elaborează lucrarea este preocupat de necesitatea unității terminologice, care să contribuie, și prin lucrarea ce se discută, la edificarea școlii pedagogice românești. În sector se dezbate chiar termenul esențial, care denumește fenomenul propriu științei noastre, spre a alege între „educațional", „educativ" și „pedagogic". Sectorul este preocupat și de stabilirea sistematicii științei pedagogice și își propune să folosească cît mai complet bibliografia noastră pedagogică, valorificînd contribuțiile științifice românești.

Prof. dr. docent Dimitrie Todoran și-a exprimat acordul de principiu cu opinia colectivului care a elaborat proiectul, subliniind nivelul de accentuată teoretizare și generalitate a lucrării. În perspectiva afirmării profilului mișcării pedagogice românești, tov. D. Todoran a precizat că, ceea ce caracterizează o școală într-un anumit domeniu este nu numai unitatea de concepție și de metodă, dar și cea de structură. Ținînd seama de faptul că diferențele dintre o școală și alta se manifestă în special în privința structurii, a pus în discuție problema titlului lucrării, propunînd ca acesta să reflecte într-o mai mare măsură legătura dintre capitole, să exprime unitatea coordonatelor și articulațiilor lucrării, a cărei sarcină este de a defini ce este educația, care îi sînt condiționările biologice, sociologice, filozofice etc.

Prevenind împotriva pericolului de panpedagogism, prof. D. Todoran a considerat că este necesar să se ofere o imagine clară a ceea ce este și ce nu este pedagogia, pentru a nu se ajunge în situația de a îngloba toate științele în pedagogie. Referindu-se la aria pedagogiei, a subliniat că este incontestabil că omul se formează și se transformă în decursul întregii sale vieți, dar că există o perioadă de maximă intensitate pedagogică, hotărîtoare pentru formarea caracterului și a personalității celui educat — vîrsta preșcolară și școlară — ceea ce face necesară accentuarea problemelor educației tinerei generații, fără a neglija prin aceasta adulții, autoeducația (aspecte cuprinse, de altfel, în tematică).

În încheiere, a apreciat efortul colectivului de a găsi o unitate de vederi suplă, mobilă, pentru a defini fenomenul deosebit de suplu și mobil — acela al educației — care să fie reliefat în această lucrare fundamentală. Totodată, a trasat colectivului sarcina de a trece la faza următoare — de elaborare a conspectului lucrării, care va fi supus, la rîndul său, unor dezbateri în cadrul Institutului.

VALENTINA FILIPESCU,
DINA CORODEANU

Perfecționarea cadrelor de conducere din școlile agricole

Particularitățile sistemului de învățămînt agricol, în variatele lui forme de organizare — îndeosebi procesul de instruire practică — determină ca munca de îndrumare și control într-o asemenea școală să fie foarte complexă. În aceste tipuri de școli, funcțiunile conducerii: organizare, îndrumare și control trebuie îmbinate armonios și cu competență sporită, spre a se putea realiza în condiții *optime principiile conducerii unice* și cel al conducerii colective. În acest sens, trebuie subliniat că pentru traducerea în viață a sarcinilor privind școala trasate de partid și guvern nu ajunge rezolvarea bazei materiale, nu este suficient să dăm instrucțiuni, ci este necesar să sprijinim practic cadrele didactice printr-o îndrumare și un control calificat, sistematic și permanent. În acest scop, personalitatea directorului de școală, pregătirea pedagogică și de specialitate, autoritatea și prestigiul lui, joacă un rol deosebit de important. Ca urmare, necesitatea stăpînirii depline a metodelor și a procedeelor celor mai eficiente de îndrumare și control a întregii vieți din școală — și în primul rînd a procesului de învățămînt — se impune în mod evident pentru conducerile de școli.

Controlul sistematic asupra întregului proces de învățămînt permite directorului nu numai să observe și să aprecieze just rezultatele muncii întregului colectiv al școlii și a fiecărui membru în parte, dar și să ia la timp măsurile practice necesare pentru înlăturarea lipsurilor, pentru îmbunătățirea calității muncii instructiv-educative. Rolul controlului constă tocmai în faptul că el reprezintă un puternic mijloc pentru stimularea activității creatoare a cadrelor didactice la o muncă calitativă mereu mai înaltă. Evident, în toată această activitate directorul și directorul adjunct trebuie să dea dovadă de o serie de trăsături morale (*pricepere, exigență, obiectivitate*, principialitate, consecvență, tact etc.) și totodată să aibă capacitatea de a sesiza atît lipsurile, cît și experiența pozitivă a cadrelor didactice pentru a o populariza și generaliza.

Pornind de la acestea și ținînd seama de faptul că în activitatea de îndrumare și control din școlile agricole trebuie să se facă un pas înainte pentru ridicarea calității procesului pedagogic de pregătire a cadrelor de muncitori și tehnicieni, Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Consiliul Superior al Agriculturii, a organizat, prin Institutul de perfecționare a cadrelor didactice din Cluj, trei cursuri de perfecționare cu directorii și directorii adjuncți din aceste școli. Ultimul s-a desfășurat de curînd, la Grupul școlar agricol din Turda.

Prin tematica și conținutul lecțiilor prezentate la acest curs, cadrele de conducere din școlile agricole au avut posibilitatea să-și completeze cunoștințele privind problemele de bază ale didacticii, posibilitatea de a înțelege mai clar în ce direcții și cum trebuie să acționeze pentru a asigura îmbunătățirea muncii instructiv-educative din școlile pe care le conduc. Corpul de lectori ai Institutului de perfecționare din Cluj — completat cu cadre didactice de la Institutul agronomic din Cluj, precum și cu unii din cei mai buni specialiști pentru conducerea seminariilor și activităților practice — a fost în măsură să asigure tuturor formelor de activitate un conținut științific și pedagogic la un nivel superior, să lege cele predate de specificul muncii școlilor profesionale și tehnice agricole. O atenție deosebită a fost acordată lecțiilor de pedagogie ținute în lu-

mina celor mai noi cercetări pedagogice și psihologice, precum și celor cu privire la sistemul de conducere în școala agricolă. De asemenea, s-a acordat un interes deosebit problemelor noi de agricultură, îndeosebi celor de genetică, precum și celor cu privire la administrarea școlilor profesionale și tehnice agricole. Astfel, aceste lecții au contribuit în mare măsură la clarificarea și aprofundarea principiilor pedagogice, la îmbogățirea și lărgirea orizontului științific și pedagogic al cadrelor de conducere din școlile agricole. Pentru cei mai noi în munca de director, lecțiile au constituit o ocazie bună de a se familiariza cu problemele de bază ale pedagogiei și cu criteriile științifice care trebuie să stea la baza muncii de îndrumare și control a procesului instructiv-educativ.

Seminariile au permis adîncirea unor aspecte teoretice și clarificarea unor probleme de ordin practic din activitatea școlilor agricole. Discuțiile vii și interesante purtate cu acest prilej s-au axat pe o serie de probleme importante, ca: aplicarea creatoare a întregului sistem de principii didactice în cursul lecției, cu punerea în evidență pe prim plan a principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. În același timp, s-au discutat căile de folosire a acelor metode de învățămînt care pot contribui în mai mare măsură la dezvoltarea spiritului de observație al elevilor, a gîndirii tehnice și a inițiativei. Un accent deosebit s-a pus pe discutarea problemei aplicării în mod creator a tipurilor și variantelor de lecții, pe metodica controlului prin asistențe și analiza științifică a lecțiilor de către director. Astfel, discuțiile în seminarii au reflectat, pe de o parte, preocuparea directorilor pentru continua perfecționare a stilului privind conducerea școlii, iar pe de altă parte, preocuparea pentru perfecționarea nivelului lor profesional, realizîndu-se cu acest prilej un important schimb de experiență privind îndrumarea și controlul competent al procesului instructiv-educativ din partea directorului din școala agricolă.

Orientarea dată cursului spre o cît mai strînsă legătură cu realitățile practicii didactice și de producție din acest sector de învățămînt a constituit un element deosebit de important pentru directorii și directorii adjuncți participanți la acest curs. Astfel, ei au putut cerceta documentele cu privire la conținutul procesului de învățămînt, documentele de planificare ale directorului, cadrelor didactice, diriginților etc. Asistențele la orele teoretice și practice au oferit un bun prilej cursanților pentru analiza științifică a acestora și totodată pentru vizitarea laboratoarelor școlii și ale stațiunii experimentale, precum și a terenurilor de practică. Un interes deosebit le-a suscitat participanților vizitarea laboratorului de tip clasă de la Liceul „Mihai Viteazul" din Turda, cu care ocazie, în urma explicațiilor ample primite, și-au îmbogățit cunoștințele privind folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale în procesul de învățămînt.

Prin felul cum s-au organizat și desfășurat lecțiile, seminariile și activitățile practice, acestea au contribuit în mare măsură la orientarea mai justă a directorilor în ce privește aplicarea principiilor de învățămînt, la îmbunătățirea metodelor de predare în scopul creșterii eficienței lecțiilor, la sporirea exigenței directorului față de sine și față de colectivul școlii, la sprijinirea concretă și competentă a cadrelor didactice pe care le conduce.

Conf. univ. ȘTEFAN LINUL
I.P.C.D.-CLUJ

Consfătuire privind predarea cunoştinţelor de aritmetică la copiii preşcolari

Pentru îmbunătăţirea activităţii în predarea cunoştinţelor de aritmetică la copiii preşcolari, comisia metodică a învăţămîntului preşcolar din oraşul Piatra Neamţ, în colaborare cu cabinetul metodic orăşenesc şi cu filiala de matematică a oraşului, a organizat o consfătuire la care au participat educatoare şi învăţători cu o bogată experienţă în munca educativă, precum şi profesori de matematică din conducerea filialei de matematică.

În cadrul acestei consfătuiri, a fost pus în discuţie capitolul *Numărat şi socotit* din programa învăţămîntului preşcolar. Responsabilele cercurilor pedagogice ale educatoarelor au întocmit un material intitulat : *Predarea noţiunilor de aritmetică în grădiniţele de copii*, prin intermediul căruia au fost informaţi tovarăşii invitaţi la consfătuire asupra volumului de cunoştinţe cerut de programa învăţămîntului preşcolar şi asupra metodelor şi procedeelor folosite în predarea noţiunilor respective.

Actuala programă prevede predarea unor noţiuni şi cunoştinţe elementare de aritmetică : noţiunea de mulţime, de unitate, de număr, de compunere şi descompunere a numerelor şi formulează o seamă de deprinderi de numărat, de calcul, de raportarea numărului la cantitate, de rezolvare a unor probleme exerciţiu. Aceste reprezentări şi deprinderi de numărat şi socotit se formează în timp, pe măsură ce se lărgeşte experienţa senzorială a copiilor se dezvoltă gîndirea şi limbajul, precum şi celelalte procese psihice de cunoaştere.

Pe marginea materialului prezentat, s-au purtat vii discuţii.

În cuvîntul lor, învăţătorii au arătat că grădiniţele aduc un aport deosebit în ceea ce priveşte pregătirea copiilor pentru şcoala generală, atît sub aspectul volumului de cunoştinţe, cît şi al formării deprinderilor de comportare civilizată. Copiii — arată învăţătoarea Maria Sprinceanu de la Şcoala generală nr. 3 — sînt capabili să facă faţă efortului necesar cerut de perioada preabecedară. De asemenea, consideră că trebuie să se insiste mai mult în ce priveşte compunerea şi descompunerea numerelor, simplificîndu-se drumul spre operaţiile aritmetice. Copiii să fie deprinşi cu modul de rezolvare a unei probleme şi anume : să enunţe problema apoi să o rezolve. De aici şi nevoia măririi numărului activităţilor obligatorii de calcul mintal. Tov. Sprinceanu a propus şi cuprinderea copiilor de 6 ani într-un an pregătitor, care să asigure o pregătire intelectuală la un nivel mai înalt, în vederea intrării copiilor în şcoala generală şi a menţionat necesitatea de a se stabili — de către Ministerul Învăţămîntului — o corelaţie între programa învăţămîntului preşcolar şi programa clasei I.

Aceeaşi idee a necesităţii anului pregătitor a fost împărtăşită şi de învăţătorul Neculai Bontaş — care a arătat că în introducerea acestuia trebuie avut în vedere şi aspectul psihologic, faptul că ei sînt încă copii la această vîrstă. Trecerea de la joc la activitatea sistematică să se facă pe nesimţite, fără a-l stingheri pe copil. De asemenea, a propus întocmirea de către educatoare a fişelor psiho-pedagogice pentru fiecare copil şi predarea acestora învăţătorilor, la intrarea copiilor în şcoală.

În cuvîntul său, învăţătoarea Maria Podoleanu de la Şcoala generală nr. 12 a arătat că în munca pe care o desfăşoară chiar anul acesta cu clasa I a constatat că după 25—30' din oră copiii obosesc şi nu mai prezintă întotdeauna interes pentru lecţie. Aceasta s-a remarcat în primele luni de şcoală, pînă cînd co-

piii s-au acomodat cu timpul afectat unei lecții. Privind lucrurile sub acest aspect, vorbitoarea a propus ca durata unei activități obligatorii de la grupa mare, precum și numărul acestora să se mărească, cel puțin în ultima etapă a anului școlar, în vederea apropierii regimului de grădiniță de cel al școlii generale, încît copiii să fie pregătiți pentru a face față noilor condiții de viață impuse de școală.

Profesorul de matematică Gheorghe Iftime de la Școala generală nr. 4 a arătat că volumul cunoștințelor de aritmetică predate copiilor preșcolari poate fi însușit de aceștia, însă numărul activităților obligatorii afectate predării volumului de cunoștințe este insuficient. Cu privire la introducerea anului pregătitor, a arătat că se impune schimbarea conținutului programei preșcolare de la grupa mare, cît și a structurii organizatorice la actuala grupă mare. Anul pregătitor ar avea ca scop aducerea la același numitor a copiilor în ce privește volumul de cunoștințe și deprinderi.

Profesorul Constantin Borș, din partea filialei de matematică, a subliniat că cele șase luni de cursuri organizate de profesorii Gheorghe Iftime și Eugen Ciochină — la care au participat educatoare și învățători — privind cunoașterea noțiunilor elementare de teoria mulțimilor, cu scopul modernizării predării noțiunilor și cunoștințelor de aritmetică, au fost foarte binevenite, a propus reluarea acestora, cu participarea unui număr cît mai mare de cadre didactice.

În concluzie, inspectoarea metodistă din cadrul Secției de învățămînt a reg. Bacău, Maria Cojocaru, și profesoara de psihologie Sofia Burculeț, responsabila cabinetului metodic al orașului Piatra-Neamț, au făcut următoarele propuneri :

1. Introducerea anului pregătitor sau obligativitatea grupei mari, care ar contribui la pregătirea tuturor copiilor de 6 ani pentru școală.

2. Pentru însușirea volumului de cunoștințe de aritmetică impus de programa învățămîntului preșcolar, se cere mărirea numărului de activități obligatorii repartizate astfel : în prima jumătate a anului școlar cîte 2 activități de numărat și socotit pe săptămînă, iar în partea a doua a anului școlar cîte 3 activități pe săptămînă, ceeă ce ar mări numărul activităților necesare pentru : formarea noțiunii de mulțime și unitate ; compararea mulțimilor ; compunerea și descompunerea numerelor, raportarea numerelor la cantitate ; mărirea numărului jocurilor didactice orale.

3. Pregătirea educatoarelor, perfecționarea lor în această direcție.

4. Editarea unei noi programe a învățămîntului preșcolar, care să aibă mai multă tangență cu programa școlară pentru clasa I. Dacă pentru celelalte grupe — mică și mijlocie — programa ar putea să rămînă sub aceeași formă, pentru grupa mare să se editeze un manual special, în care să se redea conținutul fiecărei teme. De asemenea, în afara cunoștințelor incluse în actuala programă la numărat și socotit, noul manual să familiarizeze copiii cu termeni aritmetici, cu recunoașterea grafică a cifrelor și a semnelor aritmetice.

5. Pentru pregătirea organismului copiilor în vederea concentrării atenției lor pe o perioadă mai îndelungată în cadrul activităților, apropiindu-i cît mai mult de regimul școlii, se consideră că este bine ca zilnic să se desfășoare cu grupa mare 3 activități obligatorii.

6. Întrucît predarea cunoștințelor de aritmetică se efectuează pe bază de material concret, iar confecționarea acestuia de către educatoare cere un timp apreciabil, se impune soluționarea acestei probleme pe plan central.

ELENA IORDACHE
directoare la grădinița de copii „6 Martie" din Piatra-Neamț

Sociologia mediului pedagogic *

Privită în ansamblul ei, această culegere de studii, care reunește 14 sociologi vest-germani, corespunde numai în parte titlului, studiile grupîndu-se astfel: *Contribuții de sociologie generală, Relații sociale, Mediul social, Sociologia pedagogică.* Primele două părți, consacrate sociologiei generale și relațiilor sociale, constituie baza teoretică pentru părțile care intră în sfera sociologiei pedagogice și care reținem în mod deosebit atenția noastră.

Studiile semnate de G. M. Teutsch, *Importanța sociologiei pentru pedagogie*, W. Bernsdorf, *Sociologia pedagogică*, C. Weiss, *Educația ca fenomen social* și E. Bornemann, *Importanța pedagogiei sociale în societatea industrială*, contribuie la elucidarea raporturilor dintre sociologie și pedagogie, la definirea sociologiei pedagogice și a pedagogiei sociale.

Multitudinea opiniilor formulate de diverși sociologi cu privire la relațiile celor două științe se reduce la trei puncte de vedere: sociologia, este pentru pedagogie sau baza științifică, sau furnizoarea normelor de comportare proprii societății și epocii în care pedagogia acționează, sau este numai o știință auxiliară. Bernsdorf și Weiss adoptă părerea ultimă, pe care o împărtășim și o susținem cu următoarele argumente: baza științifică a pedagogiei este materialismul dialectic și istoric; normele de comportare sînt date de practica socială, de etica și dreptul societății respective; așa cum arată și G. M. Teutsch, sociologia ajută pe pedagog să cunoască mai bine societatea în care trăiește și educă, să cerceteze fenomenul educativ cu metode sociologice și să-l înțeleagă în toată complexitatea lui socială.

Carl Weiss schițează un istoric al sociologiei pedagogice, care începe cu ideile lui Platon despre „statul educativ omnipotent" condus de filozofi, se continuă cu ideile lui Pestalozzi despre importanța educativă a familiei și a „cercului de viață apropiat" și, prin Durkheim, ajunge la sociologii contemporani. Este demn de reținut că un sociolog burghez ca Weiss nu poate ignora rolul pe care l-a avut apariția marxismului în dezvoltarea acestei științe (p. 232). Este, însă, inacceptabilă explicația autorului care afirmă că „gîndirea pedagogică și cea sociologică au fost stimulate de dezorganizarea societății" (p. 237). La noi, tocmai organizarea și perfecționarea continuă a vieții sociale dau un mare impuls gîndirii pedagogige, sociologice, ca și întregii gîndiri științifice.

Sociologia pedagogică — după Bernsdorf — operează, din punct de vedere sociologic, cu noțiuni și metode sociologice, acea arie a vieții sociale pe care o

---

* *Soziologie der pädagogischen Umwelt*, Herausgegeben von Doz. Dr. G. M. Teutsch, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1965, XI + 308 p.

constituie fenomenele educative; ea studiază *educația* ca *fenomen social* și influențele reciproce dintre societate și educație, dintre instituțiile educative și alte instituții sociale; ea cercetează premisele, dinamica, formele și transformările procesului educativ și ale instituțiilor prin care el se realizează în diverse societăți concrete, din diferite epoci. Domeniul acestei științe cuprinde: sociologia copiilor și a tineretului, sociologia mediului educativ, sociologia educatorilor, a stadiului educației, a idealului educativ, a concepției despre educație etc.

Bernsdorf adaugă unele probleme proprii sociologiei pedagogice a societății capitaliste: dificultățile educației într-o societate dezintegrată și dezorganizată de existența claselor opuse și de predominanța individualismului; dificultățile educației în condițiile unei culturi dezintegrate (E. Spranger se referă chiar la o „Kulturpathologie"); discrepanța dintre dezvoltarea tehnică și formele social-culturale, manifestată, de exemplu, în izolarea instituțională și în inerția funcțională a școlii burgheze. Problemele arătate de Bernsdorf (p. 221 și urm.) sînt interesante, mai ales pentru că sînt subliniate de un sociolog burghez, confirmînd astfel modul științific în care noi concepem societatea capitalistă și procesul educativ din cadrul ei.

În ce raport se află sociologia pedagogică și pedagogia socială?

Teutsch definește pedagogia socială, ca și Bornemann și Mann-Tiechler: „efortul pentru dezvoltarea individului în mediul său social și îndrumarea acestuia către o comportare cetățenească conștientă" (p. 4). El o include pe nedrept în sociologia pedagogică. Părerea noastră este că pedagogia socială se ocupă de educația socială, nu de educație ca fenomen social. Educația socială, întrucît este fenomen social, poate fi și obiect al sociologiei pedagogice, dar, întrucît este *educație*, aparține pedagogiei. Educație socială înseamnă educație în, prin și pentru societate (p. 289). Ea este nu numai educația individului pentru societate, ci și educația grupelor și maselor pentru viața socială, educația diferitelor unități sociale pentru ele însele și pentru societate și chiar educația societății pentru societate.

Bornemann atribuie pedagogiei sociale un rol terapeutic, de analizare și vindecare a conflictelor din societatea capitalistă. El își arată încrederea într-o eficiență iluzorie; pedagogia nu poate lichida, atenua sau eluda ineluctabilul istoric.

Studiul lui Bornemann prezintă următoarele preocupări ale pedagogiei sociale actuale: educația pentru viața de familie, care cuprinde pregătirea în vederea căsătoriei, educația pentru rolul de soț și părinte și „pedagogia umplerii golului" pentru părinții vîrstnici, rămași singuri după intrarea copiilor în profesiune și în familie proprie; educația pentru integrarea în colectivul de muncă (ceea ce nu se confundă cu orientarea profesională); educația pentru situația socială de consumator; educația pentru odihnă.

Studiile mai sus-amintite, precum și cele semnate de Renate Mayntz, *Copilul în familia modernă* și de Hans Linde, *Formarea personalității în familia rurală*, contribuie la înțelegerea sociologică a mediului pedagogic contemporan în general și a mediului pedagogic din societatea capitalistă actuală, în special. Acest mediu include familia, școala, comunitatea rurală sau urbană și societatea în întregul ei.

Spre deosebire de familia patriarhală, unitate economică cu numeroși membri din cel puțin trei generații, familia modernă din societățile industriale se caracterizează prin numărul mic de membri (de obicei, părinți și cîțiva copii). Dacă în statul nostru socialist acționează măsuri eficiente pentru consolidarea ma-

terială și morală a familiilor și pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor, în schimb, în societatea capitalistă, pentru multe familii apariția fiecărui copil înseamnă o nouă povară economică.

Locul autorității paterne absolute și al relațiilor bazate pe interese și îndatoriri economice a fost luat — în societatea socialistă — de relații afective, de colaborare, încredere și respect pentru personalitatea copiilor. Copilul nu mai este obiectul unor calcule economice, ci al unor considerente morale; el întărește legătura dintre soți și dă sens și plinătate vieții lor. El are dreptul de a-și alege prietenii, profesia, locul de muncă și partenerul de căsătorie, vechea autoritate părintească fiind înlocuită cu importantul rol de educator.

Multe dintre funcțiile de altădată ale familiei — producția și consumul în comun al unor bunuri, petrecerea timpului liber, îngrijirea bătrînilor și a bolnavilor, educația și pregătirea profesională — s-au transferat, integral sau parțial, asupra unor instituții și întreprinderi din societate.

Max Weber afirmă că familia este „labilă și problematică", fiind redusă la relațiile interpersonale din micul ei grup. Carl Weiss relevă incompatibilitatea dintre mediul educativ al familiei și cel al societății, contrastul dintre solidaritatea vieții de familie și concurența din societate (p. 254). Se poate vorbi și de „individualismul" familiei burgheze, care se închide în sine și se refuză vieții din-afara ei, îngustînd orizontul și experiența socială a copiilor.

În societatea noastră, familia constituie un mediu pedagogic important pentru formarea personalității copiilor. Capacitatea educativă a familiei socialiste este consolidată prin ocrotirea sa de către stat, prin legăturile ei cu școala și cu alte instituții educative, prin întreaga ambianță educativă a societății.

C. Weiss constată în mod just că organizarea școlară este în funcție de stratificarea socială (de structura de clasă a societății — spunem noi). El explică, însă, democratizarea școlii ca parte a unui proces de democratizare generală și treptată a societății, fără a ajunge la esența acestui proces și la schimbările profunde din structura societății. Autorul apreciază favorabil sistemul american al „șanselor egale", în care accesibilitatea în diferite trepte de învățămînt nu mai e legată de probe selective, dar el nu arată că aceste șanse egale sînt desființate de inegalitatea economică a celor confruntați, de barierele cheltuielilor pentru învățătură.

Mediul pedagogic al școlii din societatea contemporană prezintă schimbări funcționale adînci față de trecut. Funcția de transmitere a cunoștințelor s-a schimbat sau trebuie să se schimbe, pentru a ține pasul cu diversitatea și mobilitatea cerințelor sociale, cu ritmul dezvoltării științelor și tehnicii, cu proliferarea bunurilor culturale. Universalismul imposibil al cunoștințelor, erudiția ineficientă se înlocuiesc cu cunoștințele indispensabile, cu specializarea și cu dobîndirea tehnicilor de muncă intelectuală. *Cum* devine mai important decît *ce*. Școala trebuie să învețe cum să se învețe, să educe pentru a distinge între esențial și neesențial, între valori și non-valori (cf. p. 259). Dacă autodidactul, în trecut, era un produs extrașcolar, acum el tinde să devină un scop al școlii însăși. Desigur, punctul de vedere care recunoaște importanța rolului formativ al școlii față de cel informativ este acceptabil, dacă prin această importanță se înțelege prioritate, iar nu exclusivitate.

Studiile din această culegere cu privire la comunitățile rurale și urbane nu aparțin sociologiei pedagogice, ci altor sociologii de ramură (urbană, rurală), pentru

că privesc aceste comunități ca unități sociale, iar nu ca medii pedagogice.

Contribuțiile autorilor cu privire la mediul pedagogic al societății și statului sînt reduse în raport cu celelalte și cu complexitatea temei. Reținem, însă, cîteva constatări făcute de autori în legătură cu: efectele educative negative, ale individualismului specific societății burgheze; dificultățile de integrare socială a tineretului din țările capitaliste; efectele industrializării și comercializării în folosirea timpului liber — realmente toxice pentru personalitatea umană într-o societate în care odihna și „mass-media" sînt un mijloc de îmbogățire.

Pentru a înțelege mai bine societatea capitalistă ca mediu pedagogic, sînt de ajuns cuvintele lui Carl Weiss: „Trebuie împiedicat ca omul și spontaneitatea omenească să se cufunde într-o existență de termite. Sînt necesare măsuri politico-educative importante" (p. 274). Fără îndoială că aceste măsuri presupun transformarea revoluționară a societății.

Deși lucrarea în ansamblu se situează în afara concepției științifice marxiste, ea prezintă, totuși, interes pentru pedagogii și sociologii de la noi, deoarece, pe lîngă faptul că oferă — prin conținutul studiilor și prin informația bibliografică — o imagine amplă asupra sociologiei pedagogice din R.F. a Germaniei, lectura ei poate fi un prilej de stimulare a preocupărilor de sociologie pedagogică și de confruntare a lor în marea competiție de idei și opinii pe arena mondială.

TIBERIU POPESCU

Antropologie și educație*

În lucrările mai vechi de istorie a antropologiei (de ex. A. C. Haddon, *History of Anthropology*, Londra, 1910) sau relativ mai noi (de ex. T. K. Peniman, *A. Hundred Years of Anthropology*, Londra, 1935), *educația*, deși implicată într-un fel sau altul în orice *fenomen specific uman*, abia dacă este amintită printre preocupările științifice. În ultimele decenii s-a constituit însă o adevărată „antropologie educațională" (în care se cuprinde și „antropologia pedagogică"), preocupată în mod expres de educație ca fenomen global, cu toate implicațiile lui social-umane. (Vezi Paul Mercier, *Histoire de l'Anthropologie*, Paris, 1966). Noua ramură interdisciplinară se datorește mai ales „școlii americane de antropologie", fundată de Franz Boas, prin încercarea unora dintre membrii și adepții ei (A. Kroeber, E. Sapir, R. Benedict, M. Mead, R. Linton, C. du Bois, A. Kardiner etc.) de a cerceta nu numai formele exterioare, obiective ale culturii, omul într-un anumit cadru social-cultural, ci și formele interioare, subiective ale ei, modul în care își însușesc oamenii cultura, modul în care o trăiesc, o interpretează și își modifică sau își formează conduitele, personalitatea, în funcție de ea.

Fără studiul proceselor de „integrare social-culturală", de „socializare" sau „culturalizare", deci fără studiul *educației* nu pot fi înțelese pe deplin nici fenomenele sociale, nici fenomenele psihologice, nici cele culturale și cu atît mai puțin fenomenele umane „totale", spre

* George F. Kneller, *Educational Anthropology*: An Introduction, New York-London-Sydney, 1965, 171 p.

lămurirea cărora se tinde azi tot mai mult[1]. În aceeași măsură — fiind vorba de fenomene interdependente și interactive, părți ale acelorași întreguri — nu pot fi înțelese și dirijate științific nici procesele educative, dacă nu sînt raportate la societatea și la cultura în care se desfășoară. De aceea, o introducere sistematică în „antropologia educațională" a devenit de foarte mare actualitate. Este meritul lui George F. Kneller, de la Universitatea din Los Angeles (California) de a fi întocmit și publicat o astfel de lucrare.

În țările anglo-saxone, antropologia este definită ca „studiul omului și al modurilor lui de viață". Ea are două ramuri principale: 1. *antropologia fizică* (numită uneori și „zoologia speciei umane"), care se ocupă de originea omului, de evoluția organismului uman și de adaptarea lui la diferite medii și 2. *antropologia culturală*, care cuprinde lingvistica (studiul graiurilor), arheologia (studiul „culturilor moarte") și etnologia (studiul „culturilor vii", care pot fi cercetate direct). Antropologia culturală se numește uneori și *antropologie socială*, alteori se spune „antropologie socială și culturală", cu precizarea însă că „societatea și cultura nu sînt decît două fețe ale aceleiași realități umane, pentru că „fără a trăi laolaltă oamenii nu pot crea o cultură sau un mod de viață și fără un mod de viață ei nu pot trăi laolaltă". *Antropologia educațională* este o subramură sau un capitol al antropologiei culturale și este preocupată, după Kneller, de relațiile dintre știința educației și antropologia culturală sau dintre educație și cultură (în care este implicată și societatea), ceea ce înseamnă că poate fi cultivată în egală măsură — ca orice ramură de graniță sau de colaborare — deopotrivă de antropologi și pedagogi. Sub amîndouă aspectele importanța ei este incontestabilă.

Cartea care ne preocupă dezbate următoarele probleme: cap. 1. Antropologie, cultură, educație; cap. 2. Teoriile despre cultură; cap. 3. Om, cultură, personalitate; cap. 4. Educația în societatea modernă și cea primitivă; cap. 5. Educație și transformare socială; cap. 6. Educație și discontinuitate; cap. 7. Educație și valori culturale; cap. 8. Programa de studii și profesorul priviți în perspectiva culturală.

În lumina antropologiei, educația include toate procesele, cu excepția celor genetice (înnăscute, congenitale), care contribuie la formarea intelectuală, caracterială (morală) sau fizică a unei persoane. În acest sens atotcuprinzător, definit încă de Bronislaw Malinowski (*Freedom and Civilisation*, Londra, 1946), procesul educativ poate dura pentru fiecare individ întreaga viață: „Fiecare nou statut dobîndit de individul uman, fiecare condiție nouă de viață, căsătoria, maternitatea-paternitatea, maturitatea și bătrînețea trebuie învățate, datorită faptului că ele cer o adaptare treptată și dobîndirea de noi atitudini, noi idei, ca și de noi îndatoriri și responsabilități sociale". Mult mai restrîns, „educația este inocularea în fiecare generație a unor anumite cunoștințe, priceperi și atitudini prin mijlocirea unor instituții, cum sînt școlile, anume întemeiate în acest scop". (În primul caz se vorbește de psihologie, sociologie, antropologie etc., deci de științe *educaționale*, în al doilea caz de științe *pedagogice* sau, și mai restrîns, de științe *școlare*).

Dacă privim întreaga dezvoltare a omenirii, de la formele cele mai simple (inferioare) la cele mai complexe (supe-

[1] (Vezi Claude Lévi-Strauss, *Place de l'anthropologie dans les sciences sociales et problèmes posés par son enseignement*, în *Les Sciences sociales dans l'enseignement supérieur: Sociologie, psychologie sociale et anthropologie culturelle*, UNESCO, 1954, p. 102—133).

rioare) din cîte se cunosc, se constată fără greutate că nici o societate nu nesocotește nevoia de a transmite de la o generație la alta cel puțin acele „elemente ale culturii" care sînt considerate ca indispensabile pentru perpetuarea și dezvoltarea ei. Educația face parte din procesul general de *„culturalizare"* (în orig. enculturation), prin care orice persoană în creștere este inițiată în modul de viață al comunității din care face parte. Dinamica generală a culturalizării are consecințe inevitabile asupra educației, de aceea știința educației este nevoită să recurgă, pentru înțelegerea condițiilor reale în care se desfășoară obiectul ei de cercetare, condiții care o influențează îndeaproape, la ajutorul antropologiei social-culturale (ca „știință a culturilor"). Antropologia educațională apare deci ca o diviziune a antropologiei culturale, care studiază „educația în contextul ei socio-cultural total".

Antropologia educațională utilizează trei procedee fundamentale: unul de natură *extensivă* (se cercetează toate acțiunile de culturalizare, toate structurile și funcțiile educative, de ex. ale familiei, bisericii, comunicațiilor de masă = massa media, ale profesiunilor etc., alături de cele școlare, pentru a se stabili măsura în care se sprijină sau se stînjenesc unele pe altele); al doilea de esență *corelativă* (se raportează procesul instructiv-educativ la întreaga societate și cultură în care se desfășoară, la viața economică, politică, juridică, morală, artistică, filozofică, științifică — tradițională și în curs de desfășurare — în măsura în care este influențat de ele); al treilea de factură *comparativă* (se compară procesele instructiv-educative din diferitele culturi sau societăți, ca și implicațiile și determinismele lor socio-culturale, pentru a se desprinde asemănările și deosebirile și a se stabili elementele netransmisibile și cele care pot fi preluate și generalizate în cazul că oferă soluții optime).

Spre deosebire de antropologia culturală de altădată, preocupată mai ales de societățile subdezvoltate (numite pe nedrept primitive), antropologia educațională se orientează din ce în ce mai mult spre problemele educative ale societăților industriale contemporane, pentru a cerceta ce anume se poate aștepta de la sistemele lor școlare în vigoare, care sînt factorii culturali care le favorizează și factorii culturali care frînează eficiența lor. Investigațiile de acest gen sînt abia la început, dar pietrele de temelie sînt puse[2].

Sub efectul antropologiei educaționale s-a modificat simțitor însuși conceptul de „cultură". Vechea definiție punea accentul pe aspectele exterioare: comportamentele instituționale și cele obiectivate sau materializate, deci pe religie, magie, drept, limbă, artă, obiceiuri, produse materiale (locuință, îmbrăcăminte, unelte). În noua perspectivă, se adaugă aspectele *subiective:* cultura apare ca

---

[2] Vezi: Ruth Benedict, *Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning*, în W. Martin și C. Stendler, red., *Readings in Child Development*, New York, 1954; Margaret Mead, *Coming of Age in Samoa*, New York, 1950; Theodor Bramfeld, *Cultural Foundations of Education*, New York, 1957; Jules Henry, *A. Cross-Cultural Outline of Education*, în „Current Anthropology", I, nr. 4, — iulie 1960; H. L. Hodgkinson, *Education in Social and Cultural Perspectives*, Englewood Cliffs, 1962; Fr. C. Gruber, red., *Anthropology and Education*, University of Pensilvania Press, 1961; G. D. Spindler, red., *Educational Culture: Anthropological Approaches*, New York, 1963; B. B. Whiting, red., *Six Cultures: Studies of Child Rearing*, New York, 1962; Clyde Kluckhohn, *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life*, New York, 1949; R. Landes, *Culture in American Education*, New Jersey, 1959; G. D. Spindler, red., *The Transmission of American Culture*, Harvard University Press, 1959 etc.).

o *conduită învățată* și împărtășită de o anumită populație (gînduri, acte și simțiri, împreună cu produsele lor). Educația apare ca unul din elementele esențiale, definitorii ale culturii. De aceea, educația și cultura nu pot fi tratate schematic, rupte artificial una de alta. Educația este un fenomen „psiho-socio-cultural" foarte complex și știința este datoare să o studieze ca atare.

Teoriile despre cultură sînt tratate în raport cu consecințele lor pedagogice. Sînt analizate „teoria supraorganică", după care cultura există mai presus și dincolo de viețile strict individuale și are legile ei proprii de dezvoltare; „teoria conceptualistă", care nu mai consideră cultura ca o entitate de sine stătătoare, cu o realitate proprie, ci ca pe o simplă noțiune făurită și utilizată de antropologi pentru a indica fenomene culturale foarte diferite; „teoria realistă", care privește cultura și ca un concept și ca o realitate empirică, construcție a științei din nevoi de sistematizare și un mod real de organizare a unor fenomene concrete. În lumina acestor teorii, sînt rezolvate diferit, uneori antitetic, mai ales următoarele două probleme educative: 1. rostul școlii este să influențeze dezvoltarea culturii sau să asigure transmiterea moștenirii culturale? 2. e bine ca elevul să învețe această moștenire așa cum i-o prezintă profesorul sau e de preferat ca el să ia contact cu ea din proprie inițiativă, pentru a-și forma o imagine personală despre cultură? Pentru noi este evident că problematica aceasta este artificială, construită de pe poziții nedialectice, pentru că rostul școlii este multilateral: ea trebuie să asigure dezvoltarea culturii prin transmiterea tradițiilor progresiste și a elementelor vii, durabile, din moștenirea culturală și să permită, printr-o cunoaștere sistematică, elaborată la nivel pedagogic, a moștenirii culturale, o trăire și interpretare personală, creatoare, a culturii. Același lucru se poate spune și despre alte două concepții tratate de G. F. Kneller, a „relativismului cultural", după care fiecare cultură este unică și trebuie deci analizată în termenii ei proprii și a „universalismului cultural", după care natura umană — fiind în esența ei aceeași — culturile trebuie să aibă numeroase elemente și trăsături comune. În realitate, chiar cercetările amintite de G. F. Kneller arată că orice cultură are elemente comune, universale, și elemente specifice, trăsături strict particulare[3].

Capitolele cu caracter mai concret prezintă idei și rezultate mult mai valoroase, dintre care unele ar merita o discuție mai amplă, ca și o cercetare nouă, de pe poziții *marxiste*. Teoriile recente despre personalitate ca expresie socio-culturală și în același timp ca forță făuritoare a progresului istoric („omul, creatură și creator al culturii"), despre rolul simbolurilor în transmiterea culturii, despre educație ca funcție socială primordială nu numai pentru păstrarea, dar și pentru ameliorarea și revoluționarea societății și culturii etc. indică o apropiere de adevăruri demonstrate încă de întemeietorii marxism-leninismului. Concluzia acestor cercetări este optimistă: (spre deosebire de animale) „omul nevoit să învețe cum să trăiască, poate învăța și cum să trăiască mai bine".

Antropologia educațională atrage atenția asupra numeroase discrepanțe între teoriile pedagogice și necesitățile de dezvoltare a societății (unele progresiste, altele conservatoare), între școală și viață, între idealuri și realitate, între valorile culturale vechi și cele noi, cele

[3] Vezi o expunere mai largă în *Sol Tax*, red., *Anthropology Today*: Selections, Chicago, 1962, dar mai ales în A. L. Kroéber, red., *Anthropology Today*, Chicago, 1953.

majoritare și cele minoritare etc., unele de natură conflictuală, care pun educatorilor probleme dificile, după noi insolubile în cadrul societăților scindate în clase sociale antagoniste.

Antropologia educațională accentuează, de pe poziții proprii, nevoia omului modern din societățile industriale de a se bucura de o *educație permanentă*, din cauza progreselor rapide în toate domeniile fundamentale ale vieții. Cum se exprimă Margaret Mead: „Nimeni nu va trăi toată viața în lumea în care s-a născut și nimeni nu va muri în lumea în care a muncit în anii maturității". De aici necesitatea unei reforme adînci a educației maselor și a întregului învățămînt. Problema principală nu mai este azi să învățăm, ci „să învățăm cum să învățăm", pentru că deseori trebuie să uităm ce am învățat, pentru a învăța lucruri cu totul noi, inexistente și neprevăzute cu cîțiva ani înainte. Apar deci în știința educației probleme noi, care se referă la *dezvăț* și la o *învățare continuă*, în mare parte prin *eforturi proprii*.

Referirile la problemele educative specific americane sînt instructive, dar n-am stăruit decît asupra problemelor care interesează, într-un fel sau altul, și alte țări, mai ales țările socialiste, propria noastră țară. La noi, antropologia educațională este cunoscută, ca și în celelalte țări europene, mai mult sub numele de *sociologia educației*, cu tradiții mai vechi decît cele americane, dar poziția *antropologică* aduce accente noi față de cea sociologică, de aceea merită să fie cunoscută și preluată în spirit critic, constructiv, ori de cîte ori apar probleme de acest gen. Opinia noastră personală este că știința educației nu poate decît cîștiga de pe urma cercetărilor întreprinse de antropologia culturală, psihologie și sociologie cu privire la obiectul ei în diferite contexte social-umane. Asemenea cercetări devin din ce în ce mai necesare și la noi. Unele începuturi promițătoare există. Nu ne îndoim că ele vor fi continuate și își vor da în curînd roadele așteptate.

TRAIAN HERSENI

Revistele regionale și tradițiile lor pedagogice

Printre numeroase alte semne ale înfloririi noastre culturale se află apariția mai multor publicații regionale, fiecare cu specificul ei, în care se dezbat probleme ale creației științifice, artistice, literare, probleme de cultură, care interesează mase din ce în ce mai largi. Legate de realitățile locale, publicațiile regionale sînt departe de limitele provinciale ale unor foi de odinioară; ele abordează probleme de ansamblu la nivelul regiunilor, pe fondul perspectivelor întregii patrii socialiste, privesc cultura locală ca parte componentă a culturii naționale.

Aproape fiecare din tinerele reviste regionale este purtătoarea unor vechi tradiții publicistice, reînviind și continuînd, într-o atmosferă socială nouă, strădaniile înaintașilor. Publicațiile de odinioară au apărut mai mult sau mai puțin sporadic, în perioade diferite, luminițe care se aprindeau într-un colț al țării cînd vîntul vremii le stingea într-altul. Prin urmașele lor de astăzi, care apar concomitent, ele se întîlnesc pentru prima oară la o sărbătoare comună, conferind cu lumina lor reunită un plus de strălucire anilor luminoși pe care-i trăim.

Printre tradițiile ale căror fire sînt reluate în revistele regionale de astăzi se află și cele ale dezbaterii pedagogice. De cele mai multe ori, revistele de cultură ale trecutului au abordat, cu spirit de răspundere, probleme de conținut, de metodă, de organizare a învățămîntului, au militat pentru progresul școlii românești, în care au văzut, pe drept cuvînt, un factor al propășirii patriei. Personalitățile pedagogice le considerau drept tribune ale actualității, de la care pledau pentru răspîndirea științei de carte și a cunoștințelor cultural-științifice în masele populare, pentru promovarea didacticii progresiste în școală, pentru învățămîntul profesional și mai ales pentru educarea tineretului în spiritul idealurilor eliberării naționale și sociale a poporului nostru. Participarea pedagogului Grigore Tăbăcaru, alături de scriitorul G. Bacovia, la conducerea „Ateneului literar" (mai tîrziu „Ateneul cultural") asigura publicației băcăuane, care a apărut din 1925, prezența în actualitatea pedagogică, pe lîngă incursiunile în trecutul pedagogiei și speranțele pedagogice astăzi îndeplinite. La revista „Ramuri", apărută din 1905 la Craiova, colabora pedagogul haretist N. Bănescu, un bun cunoscător al realităților școlii de la începutul veacului; reapărută în 1916, revista oltenească publica o cronică pedagogică... rimată — „carmen paedagogicum" — căreia versurile nu-i răpeau nimic din aciditatea critică. În vechea revistă dobrogeană de cultură „Ovidiu", apărută din 1898, întîlnim articolele pedagogice ale Eufrosinei Moțoiu. În filele îngălbenite ale glorioasei „Tribune" sibiene de la 1884, ai cărei redactori au cunoscut temnițele asupritorilor, găsim și o rubrică de „cestiuni școlare". Exemplele de mai sus, care ar putea fi înmulțite, ne arată că vechile publicații, exponente ale spiritualității românești, înscriau în aria preocupărilor lor problemele școlii și problematica pedagogică corespunzătoare cerințelor.

Ni se pare firesc ca urmașele de astăzi ale vechilor reviste de cultură, renăscute în anii construcției socialiste și reflectînd munca intelectualității României socialiste, să abordeze și probleme ale învățămîntului, ale gîndirii pedagogice, care nu pot fi despărțite de ansamblul

vieții culturale a fiecărei regiuni, a întregii țări. Fără a se substitui publicațiilor exclusiv pedagogice, o revistă în care răsună ecoul aspirațiilor și frămîntărilor culturale ale unei regiuni este obiectiv determinată să pătrundă și în sfera educației tineretului. Dezvoltarea științei și culturii nu poate fi elucidată și sprijinită dacă uităm problema modului în care devin ele un bun al minții omului, problema valențelor lor educative sau alte probleme de esență pedagogică. Așa se explică faptul că în publicațiile care poartă subtitlul „revistă de cultură" întîlnim adesea articole care proiectează destinele școlii, articole semnate de cadre didactice din învățămîntul de cultură generală sau din învățămîntul superior. De altfel, în colectivele redacționale se află de obicei și cadre didactice.

Cel care vrea să aibă perspectiva de ansamblu a mișcării noastre pedagogice în plină dezvoltare trebuie, așadar, să cunoască și felul în care problemele educaționale sînt tratate în revistele regionale, reviste citite de învățători și profesori, de părinți, de elevi. Cum răspund revistele noastre cerințelor de informare și dezbatere pedagogică? Răsfoind primele numere din acest an ale cîtorva periodice regionale, vom încerca să răspundem, cel puțin în parte, acestei întrebări.

CRONICA

În „Cronica" ieșeană, viața școlii de toate gradele se oglindește în forme variate, adecvate unei reviste de largă publicitate. Colecția anului curent debutează cu articolul *Școala și progresul științei* de acad. Cristofor Simionescu, care analizează dezvoltarea învățămîntului din regiunea Iași prin prisma cerințelor unei creșteri unitare, armonice, a sistemului de învățămînt. Materialul faptic prezentat duce la concluzia, prezentată cu sinceritate, că regiunea Iași, cu toate progresele mari făcute, a rămas în urma altor regiuni în ce privește progresul școlar, atît cantitativ, cît și calitativ. Poziția de neîmpăcare cu lipsurile se îmbină aici cu analiza științifică fină a dependenței reciproce dintre gradele de învățămînt, a sprijinului reciproc pe care ele și-l pot oferi în formarea cadrelor înzestrate cu spiritul creator cerut de tehnica modernă. *Prietenii adolescenței*, întruniți la o masă rotundă în numărul 3 al revistei, ne oferă o veritabilă ciocnire de păreri, fără soluții sentențioase, în probleme ca introducerea specializării încă din liceu, funcțiile educative ale medicului școlar ș.a. Unul dintre „comeseni", prof. dr. V. Pavelcu, recomandă „reînființarea vechilor consiliere psihologice din școli" și arată că „din împletirea medic-psiholog poate reieși un perfect educator al tineretului". Numele prof. dr. V. Pavelcu îl întîlnim și în alte numere ale revistei, semnînd articole de psihologie aplicată.

În nr. 5 al „Cronicii" se aruncă o privire asupra viitorului științei pedagogice. Articolul este scris sub forma unei convorbiri a redacției cu prof. dr. docent Șt. Bîrsănescu, care prezintă pedagogia ca pe o știință nedreptățită nu numai de cei care o înțeleg la un nivel inferior sau îi contestă importanța, dar și de către „acele cadre didactice care o predau banal, birocratic, funcționărește, debitînd-o de la catedră ca pe o marfă oarecare...". Concluziile convorbirii sînt optimiste pentru viitorul pedagogiei: „Politica economică și culturală de mari proporții a statului nostru, implicînd formarea de forțe active pregătite la nivel înalt, presupune luarea unor măsuri eficiente pentru dezvoltarea și folosirea pedagogiei ca important instrument de lucru".

Tematica pedagogică a revistei este vastă și variată. Într-o altă convorbire, de data aceasta cu conf. G. Văideanu, avînd drept obiect *Fundamentarea științifică a educației tineretului*, se relevă diferite modalități de cercetare a problemelor teoriei educației, îndeosebi a activității pionierești, scoțîndu-se în evidență contribuția adusă pe această linie de cercetătorii din Iași. Alte articole se referă la manualele de fizică și matematică, la orizontul profesorului de limba română, la notarea elevilor. Se urmărește rolul predării științelor sociale în formarea personalității. Ne apare clară contribuția specifică pe care „Cronica", folosind din plin forțele pedagogice locale, o aduce la dezbaterea problemelor majore ale învățămîntului nostru. Regretăm că revista nu mai face și incursiuni în istoria învățămîntului, pe care în primul ei an de activitate le ilustraseră Șt. Bîrsănescu, M. Avădanii, Gh. Băileanu, N. A. Ursu, L. Stoica ș.a.

ATENEU

Tot pe plaiurile moldovene apare noul „Ateneu". Credincioasă tradiției și totodată prezentului, revista băcăuană solicită adesea condeiul unor cadre didactice ca Traian Cantemir, Virgil Radulian, Mihai Merfea ș.a. Într-unul din numerele revistei Mihai Lupușoru scrie despre *Utilitatea pedagogică a proverbelor*, aducînd contribuții la cunoașterea folclorului ca izvor al pedagogiei noastre și la metodica folosirii proverbelor în munca educativă. Reținem propunerea ca o nouă culegere de texte în sprijinul diriginților să cuprindă și material folcloric de valoare pedagogică. Continuă să apară în „Ateneu" articolele tînărului pedagog Constantin Rusu cu privire la obiectul sociologiei, importante pentru circumscrierea pedagogiei în rîndul disciplinelor sociale.

ARGEȘUL

De acum două treimi de veac era o gazetă pentru răfuieli politicianiste. „Argeșul" de astăzi este o revistă culturală de ținută. Pornită la drum vara trecută, s-a impus de la primele numere prin forme interesante de informare pedagogică. La un simpozion dedicat problemelor actuale și de perspectivă ale învățămîntului, prof. dr. docent Stanciu Stoian a pătruns spre esența „școlii noului umanism", a școlii care, formînd multilateral omul evului socialist, creează un om al muncii libere. În jurul unei mese rotunde s-a discutat despre formarea profilului moral al tinerei generații; în capul mesei se afla prof. univ. Miron Constantinescu, care a arătat că problema se rezolvă prin conținutul științific și educativ al învățămîntului, prin cunoașterea nemijlocită de către tineri a realităților de ieri și de astăzi și mai ales prin participarea directă a tineretului la viața și munca socială.

Rubrica *Școala și viața*, inaugurată în primul număr al revistei „Argeș", nu mai apare în acest an. Întîlnim în schimb, de obicei — dar nu chiar totdeauna — o *cronică a școlii*, în care F. Anghel ridică probleme de actualitate: pericolul supraîncărcării (*Despre o concepție arhivistică în predare*, în nr. 4), propunerea ca elevii să fie împărțiți în secții umaniste și reale începînd cu clasa a IX-a (în nr. 1), cerința de a ne îndrepta atenția pedagogică asupra tuturor categoriilor de elevi și nu numai asupra celor considerați slabi (nr. 2). Revista acordă locul cuvenit tradițiilor pedagogice: Onița Gligor evocă, în nr. 2, personalitatea lui C. Dobrescu-Argeș, Paul Dicu și Ion Dinu prezintă date asupra participării învățătorilor la răscoala din 1907, se aduc informații asupra școlii înființate în 1926 de Dinicu Golescu ș.a.

Tînăra revistă se străduiește, așadar, să reflecte viața pedagogică a regiunii. Formele de prezentare par, însă, a se fi stereotipizat. Credem că ar trebui reluate formele mai interesante (simpozioane, mese rotunde), pe care revista „Argeș" le-a folosit la sfîrșitul anului trecut, pentru a dezbate chestiunile școlare.

TOMIS

Preocupările pedagogice nu lipsesc nici din paginile revistei „Tomis". Alexandrina Novac pune în discuție îndrumările metodice privind predarea fonemelor limbii române la clasa I (nr. 1, din 1967). În nr. 2, Ion Bădică — pornind de la dificultățile organizării practicii pedagogice în condițiile duratei de școlarizare de trei ani a Institutului pedagogic — arată necesitatea măririi acestei durate; exprimă, de asemenea, dezideratul unor „seminarii pedagogice universitare", pe lîngă institutele pedagogice. Un reportaj semnat de George Filip în nr. 3, cu privire la infractorii infantili, se încheie prin propuneri pentru conjugarea eforturilor școlii și familiei în organizarea activității extrașcolare. În nr. 4, J. Badea dezbate unele probleme ale filmului pentru tineret. În același număr se remarcă o serioasă cercetare psihopedagogică prezentată de Șt. Zisulescu. Materialul cercetării, privind predarea figurilor de stil în școala de cultură generală, îl conduce pe autor la observații metodice judicioase.

RAMURI

În revista „Ramuri" din 15 ianuarie 1967 Marin Stoica publică un articol concentrat despre *pedagogia timpului liber*. Articolul, temeinic documentat (Gianni Toti, Erich Weber, Joffre Dumazedier) se referă la cercetarea întreprinsă de catedra de pedagogie a Universității din Craiova asupra problemelor folosirii cît mai eficiente a timpului liber al elevilor și studenților.

Note apărute în aceeași revistă reflectă adesea actualitatea vieții universitare craiovene: confruntarea pe care o aduc examenele, creșterea cercurilor științifice studențești etc. La *tribuna profesorului*, prof. univ. Oliviu Gherman disecă noțiunea de *etică universitară*, dezvăluind frămîntările pe care le trăiește omul de la catedră în efortul de a se autodepăși, de a merge în pas cu viața, de a se integra colectivului de muncă. Articolul este un apel către profesor de a fi un exemplu viu al principiilor pe care le propovăduiește.

TRIBUNA

Acum zece ani, cînd nu exista nici una din revistele de cultură amintite mai sus, apariția — sau mai bine zis reapariția — „Tribunei" a reprezentat un eveniment. Păstrăm și acum primul ei număr, din 10 februarie 1957, în care își propunea să continuie tradiția militantă a presei transilvănene. Păstrăm și alte numere din primul ei an de activitate, care conțin interesante articole de psihologie (Al. Roșca), de filozofie a pedagogiei (D. Todoran), de metodică a învățămîntului profesional (Șt. Linul). Dar acestea sînt numerele de acum zece ani. Din primele numere ale anului 1967 preocupările pedagogice au dispărut aproape cu totul. Un articol al acad. Eugen Pora, care povestește cu eficiență educativă despre felul în care își petrecea timpul liber în anii studenției, apare în nr. 2 (*Orizontul studenției mele*) și trebuie să așteptăm pînă la nr. 16 ca să întîlnim un nou articol pedagogic, scris ocazional și cu cumințenie de manual (*V. I. Lenin și dezvoltarea multilaterală a personalității* de Ch. Neamțu și A. Fărcaș). Cam puțin pentru revista care apare în puternicul centru academic și universitar din Cluj, unde cercetarea pedagogică și psihologică se bucură de rezultate remarcabile, unde activează personalități de frunte ale psihologiei și pedagogiei românești. Credem că problemele educației, sector important al frontului ideologic, trebuie să-și găsească și în paginile acestei reviste o tribună cel puțin la înălțimea tradițiilor ei. Cu atît mai mult cu cît Ioan Slavici, al cărui nume apare și azi pe frontispiciul „Tribunei" ca director-fondator, a trăit o jumătate de veac de dăscălie și ne-a lăsat lucrări pedagogice din care mai avem multe de învățat.

Nu putem să tragem concluzii după parcurgerea cîtorva reviste. Ne mărginim la unele considerații finale.

Se constată, în general, în revistele noastre regionale, pulsația vieții pedagogice ca parte a întregii vieți culturale. Oglindă a faptelor și gîndurilor cărturarilor locali, revista regională nu poate ocoli problemele școlii. Multe din articolele apărute demonstrează posibilitatea fiecărei reviste regionale de a contribui la mersul înainte al învățămîntului nostru, la îndrumarea lui științifică. În fiecare regiune există forțele pedagogice care să asigure dezbaterea competentă a problemelor școlare în coloanele revistelor. Contribuția locală se integrează în ansamblul gîndirii pedagogice românești aflate în plină desfășurare. Specificul revistelor, cercul larg al cititorilor cărora se adresează, impun forme mai variate, mai atrăgătoare, mai accesibile de prezentare: anchete, interviuri, mese rotunde, simpozioane, reportaje, care să permită schimbul de opinii mai eficient, mai operativ. Sînt necesare și posibile ciocniri curajoase de idei, din care să scapere adevărurile.

Legate de realitate, participînd la mișcarea pedagogică din întreaga patrie, revistele regionale sînt continuatoarele, la nivelul contemporaneității, pe planul preocupărilor școlare, ca și pe celelalte planuri culturale, ale unor luminoase tradiții.

MIRCEA ȘTEFAN

Vitrina pedagogică

Wiliers, Georg: *Das Bildungswesen der USA (Sistemul de învățămînt în S.U.A.)*, München, Ehrenwirth Verlag, 1965, 229 p.

Autorul, urmărind să prezinte un istoric al dezvoltării sistemului de învățămînt american, cît și un aspect al situației actuale a acestuia, a întreprins o călătorie de studii pedagogice în S.U.A., în cursul căreia i s-a pus la dispoziție un bogat material de informare și documentare, oferindu-i-se totodată posibilitatea de a asista la numeroase ore de predare în diverse școli și institute de învățămînt superior.

Prima parte a lucrării cuprinde o sumară expunere a factorilor fizico-geografici, economici, tehnici, politici, filozofici, pedagogici și psihologici din a căror acțiune complexă și întrepătrundere au rezultat particularitățile caracterului poporului american și ale sistemului său de învățămînt. În partea a II-a, autorul descrie pe larg toate formele de învățămînt din S.U.A.: grădinița de copii — care face parte integrantă din școala elementară —, școala elementară, școala medie cu diversele ei forme, colegiile și universitățile, învățămîntul profesional și învățămîntul pentru adulți.

B. C. P. II 37 984

Kuhrt, Willi: *Schule und Berufsfindung (Școala și alegerea profesiunii)*, Berlin, Volk und Wissen, 1965, 143 p.

Lucrarea — fiind de dimensiuni reduse — oferă profesorului de școală doar un stimulent al gîndirii lui, în scopul intensificării activității educative, pentru găsirea de noi mijloace de organizare prin școală, a îndrumării profesionale. Ea reprezintă de asemenea și un ajutor în instruirea și perfecționarea profesorilor și psiho-pedagogilor în această problemă, fiind elaborată pe baza unor cercetări efectuate de o serie de cadre didactice în cîteva școli, în anii 1962—1964, sub directa îndrumare a autorului.

Lucrarea cuprinde trei mari capitole:

1) Îndrumarea socialistă a cadrelor tinere, expresie a unității dintre economie și pedagogie.

2) Analiza preferințelor profesionale și succesul acțiunii de informare profesională.

3) Efectul mobilizator al alegerii profesiunii asupra dezvoltării atitudinii socialiste față de muncă.

Ultima parte a lucrării cuprinde concluzii generale, anexe și o bibliografie.

B. C. P. II 37 340

Thomas, R. Murray-Thomas, Shirley M.: *Individual differences in the classroom (Diferențele individuale în clasă)*, New York, David Mekay Company, 1965, VIII+567 p.

Lucrarea urmărește să fie o monografie completă asupra fundamentului psihologic, depistării, măsurării și tratării diferențelor individuale dintre elevii normali. Autorii se ocupă sistematic de diferențele intelectuale, diferențele de aptitudini speciale (muzicale, plastice, tehnice) și diferențele psiho-fizice (de auz, vedere, vorbire). Pentru fiecare din a-

ceste categorii se dau indicații asupra naturii lor, asupra aspectelor celor mai caracteristice pe care le întîlnește de obicei profesorul în clasă, asupra identificării și măsurării lor cu mijloacele obișnuite ale școlii. De asemenea, sînt menționate măsurile organizatorice folosite pentru asigurarea unui învățămînt diferențiat, precum și metodele și materialele ce pot fi utilizate în clasă pentru asigurarea unei tratări individuale a elevilor, în funcție de trăsăturile fiecăruia dintre ei. Menționi speciale se fac pentru copiii dotați și pentru cei rămași în urmă.

B. C. P. II 37 500

Holmes, Brian: *Problems in education. A comparative approach (Probleme de pedagogie. O tratare comparativă)*, London, Routledge and Kegan Paul, New York, The Humanities Press, 1965, X+326 p. (International Library of Sociology and Social Reconstruction).

În prima parte a lucrării, autorul — profesor la Institutul pedagogic al Universității din Londra — după ce justifică necesitatea studiilor comparate în timpurile noastre, ca urmare a împrumuturilor culturale și a nevoilor de planificare în toate sectoarele, încearcă să ofere un cadru metodologic pentru cercetarea comparată. Analizînd metoda descriptivă, precum și pe cea explicativă (pură sau predictivă), folosite în pedagogia comparată de astăzi, autorul preluînd o idee mai veche a sociologului K. P. Popper, propune o a treia soluție, intitulată „dualismul critic".

În partea a doua, sînt analizate cu ajutorul metodei propuse o serie de probleme de larg răsunet în cultura contemporană, cum ar fi raportul dintre politică, economie și educație, sistemele de învățămînt etc. Partea a treia cuprinde prezentarea sintetică a unora dintre problemele fundamentale ale învățămîntului din cîteva țări dezvoltate: Anglia (lărgirea învățămîntului secundar), U.R.S.S. (învățămîntul de cultură generală și pregătirea profesională), S.U.A. (pregătirea cadrelor didactice și condiția lor profesională) și Japonia (dilema între răspunderea față de societate și libertatea individuală).

B. C. P. II 37 502

Waller, Willard: *The sociology of teaching (Sociologia procesului instructiv-educativ)*, New York, Science Editions John Wiley and Sons, 1965, XVI+467 p.

Întrucît autorul consideră că, pentru buna conducere a procesului instructiv-educativ, profesorul nu trebuie să piardă din vedere că școala este o unitate socială, el a întocmit lucrarea de față cu intenția de a pune la îndemîna cadrelor didactice un mijloc de studiere, de cunoaștere și de folosire a forțelor sociale care acționează în învățămînt, în general și în clasă în special. Sînt prezentate astfel, raportul dintre școală și colectivitate (școala și profesorul în societate, profesorii și părinții, serviciile sociale ale școlii), viața socială în școală (cultura specifică a școlii, psihologia colectivă în școală, grupurile sociale), relația profesor-elev (predarea ca proces de conducere, prestigiul și lipsa de prestigiu a profesorului, diferențele sociale, atitudinile și rolurile profesorului și elevilor) și influența activității de predare asupra profesorului (caracteristicile profesionale, tipurile și stereotipurile de profesori).

B. C. P. II 37 702

Psihologhia licinosti i deiatelnosti doșcolnika (Psihologia personalității și acti-

vîrstei preșcolarului) sub redacția lui Zaporojet, A. V. și Elkonin D. B., Moscova, Prosvești, 1965, p. 252.

Lucrarea tratează problemele dezvoltării proceselor emoționale și volitive, precum și probleme ale particularității activității copilului și ale formării personalității la vîrsta preșcolară.

Dintre tezele generale teoretice expuse în carte se pot desprinde cîteva: înțelegerea proceselor psihice observate la copil, ca acțiuni specifice ce îndeplinesc funcție orientativă și de reglare a comportării; analiza proceselor psihice și a dezvoltării acestora în contextul diferitelor forme de activitate a copilului (jocul, munca, învățătura) cu ajutorul cîtorva relații de bază ale copilului cu lumea înconjurătoare de caracterul cărora depinde formarea și realizarea acestor procese; rolul conducător al învățămîntului în dezvoltarea psihică a copilului.

B. C. P. II 35 945

Reghelson, S. M.: *Vissaia skola i programirovannoe obucenie (Școala superioară și învățămîntul programat)*, Izdatelstvo Moscovkovo Universiteta, 1966, 52 pagini.

Lucrarea cuprinde 5 capitole tratînd problemele: cerințele de bază față de sistemul actual al învățămîntului; metodele folosite în învățămîntul programat peste hotare; unele rezultate ale autorului și unele probleme discutabile; materialul didactic programat și mijloacele automatizării și altele.

B. C. P. II 37 724

Mc Neil, John D.: *Curriculum administration. Principles and techniques of curriculum development (Politica planurilor și programelor de învățămînt. Principii și metode de elaborare a planurilor și programelor de învățămînt)*, New York, The Mac Millan Company, London, Collier — Mac Millan Limited, 1965, XI+147 p.

În vederea găsirii unei soluții de adaptare a conținutului învățămîntului la cerințele timpurilor noastre, autorul propune: introducerea în planurile și programele de învățămînt a unei ordini de prezentare care să permită aplicarea metodelor noi de predare metoda descoperirilor și a rezolvării de probleme orînduirea materialului după principiile instruirii programate (pași mici, conexiune inversă, întărire), selectarea cunoștințelor fundamentale ale fiecărei discipline după principiul structuralist, limitarea numărului de discipline la cele care sînt mai eficace din punct de vedere formativ sau servesc ca bază pentru învățarea altor discipline, respectarea concentricității, secvenței și integrării materialului predat, crearea de ocazii pentru aplicarea mijloacelor didactice noi, folosite ca situații de experiență personală a elevilor.

B. C. P. II 33.369

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Biblioteca Oraş,
Sibiu

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43416 Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREŞTI — c. 6144